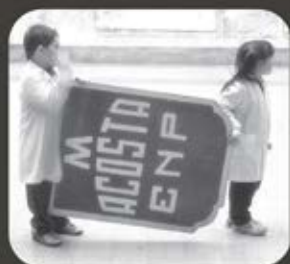


SAHE | 20

LA FORMACIÓN DE UNA
COMUNIDAD INTELECTUAL



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA
ANUARIO

SAHE|20

LA FORMACIÓN DE UNA
COMUNIDAD INTELECTUAL

**COMISIÓN DIRECTIVA DE LA SOCIEDAD ARGENTINA
DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
2014-2016**

PRESIDENTE

Luis Garcés (UNSJ)

VICEPRESIDENTE

Juan Pablo Abratte (UNC)

SECRETARIA

Belén Mercado (UBA)

TESORERO

Ariel Zysman (UBA)

VOCALES POR REGIONES

Buenos Aires

José Bustamante Vismara (UNMdP) TITULAR

Pablo Scharagrodsky (UNLP-UNQ) SUPLENTE

Centro

Juliana Enrico UNC-CONICET) TITULAR

Sonia Riveros (UNSL) SUPLENTE

NOA

Judith Rodríguez (UNSA) TITULAR

Norma Ben Altabef (UNT) SUPLENTE

Litoral

Marisa López (UNER) TITULAR

Elisa Welti (UNR) SUPLENTE

Patagonia

Dina Rozas (UNPA) TITULAR

Glenda Miralles (UNCo) SUPLENTE

REVISORAS DE CUENTAS

Laura Manolakis (UNLP) TITULAR

Eugenia Guida (UNR) SUPLENTE

SAHE|20

LA FORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD INTELECTUAL

Nicolás Arata y María Luz Ayuso

Editores



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA
ANUARIO

SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual / Luis
Garcés ... [et al.] ; editado por Nicolás Arata ; María Luz Ayuso. - 1a
ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : SAHE, 2015.
438 p. ; 20 x 15 cm.

ISBN 978-987-722-156-5

1. Acceso a la Educación. 2. Calidad de la Educación. I. Garcés, Luis II. Arata,
Nicolás, ed. III. Ayuso, María Luz, ed.

CDD 370

© SAHE, 2015

Edición

Nicolás Arata y María Luz Ayuso

Fotos de tapa

Archivo General de la Nación y Gustavo Kopplin (niños con escudo)

Corrección

Martín Vittón

Diagramación y diseño de tapa e interiores

Marcelo Kohan

Impreso en la Argentina

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

ÍNDICE

Prólogo	13
Nicolás Arata y Luz Ayuso	

HISTORIA Y MEMORIAS DE UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Hitos.....	25
Luis Garcés	

<i>El Anuario de Historia de la Educación.</i> Trayectoria, formato, temas y comunidad	34
Silvia Finocchio	

De la tribu académica a la comunidad intelectual: itinerarios históricos y desafíos públicos de la historia de la educación en la Argentina	41
Sandra Carli	

Los veinte años de la SAHE y la conformación del campo de la historia de la educación: una reflexión sobre los procesos de institucionalización y profesionalización académica en educación.....	47
Claudio Suasnábar	

Un poema puede hacer historia, pero es la Historia la que inspira a los poetas.....	55
Gerardo Bianchetti	

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

El tiempo de Gregorio Weinberg	63
Liliana Weinberg	

Una pedagogía de la historia para las políticas educativas. El aporte de Cecilia Braslavsky al campo de la historia de la educación en la Argentina.....	73
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Gabriela Diker

¿La Cenicienta podrá asistir al baile? Algunos aportes de Rubén Cucuzza al campo de la Historia de la Educación	81
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Paula Spregelburd

Edgardo Ossanna, maestro.....	90
-------------------------------	----

María del Carmen Fernández y Mirta Moscatelli

Los aportes de Adriana Puiggrós al campo de la historia de la educación. Reflexiones desde el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina	96
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Lidia Mercedes Rodríguez

Los aportes de Juan Carlos Tedesco al campo de la historia y la política de la educación argentina	104
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Guillermo Ruiz

20 AÑOS: PERSPECTIVAS Y BALANCES

Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo	113
-------------------------------------------------------	-----

Marcelo Caruso

¿Algo nuevo bajo el sol? El giro visual en la historia de la educación argentina.....	122
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Inés Dussel

Historia de la educación/formación y trabajo docente: un vínculo de diversas vías	130
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Myriam Southwell

Estéticas, sensibilidades y emociones en la historia de la educación.....	136
------------------------------------------------------------------------------	-----

Pablo Pineau

Interrogantes en torno a la Reforma del 18. Hacia una revisión en su trama histórico-política.....	142
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Silvia Roitenburd

Pueblos indígenas en la historiografía educativa de Argentina. Un balance a veinte años de la SAHE.....	151
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Teresa Artieda

Historia comparada de la educación entre Brasil y Argentina: alcances y límites	156
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Diana Gonçalves Vidal y Silvina Gvirtz

Reflexiones en torno al concepto de vacancia en Historia de la Educación en la Argentina	165
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Rafael S. Gagliano

Exhumando trayectos. Un recorrido por la investigación en Historia de la Educación de la región Patagonia norte.....	172
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Mirta Teobaldo

“Poniendo el cuerpo” o acerca de nuevos problemas en la Historia de la Educación	179
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Pablo Scharagrodsky

HISTORIAS EN DIÁLOGO

Alrededor de la creación de la SAHE	189
-------------------------------------------	-----

Conversación con Rubén Cucuzza

Por Juan Balduzzi

La educación, entre la historia y la política.....	195
----------------------------------------------------	-----

Conversación con Juan Carlos Tedesco

Por Nicolás Arata y María Luz Ayuso

La irreverencia en la historia de la educación latinoamericana	205
----------------------------------------------------------------------	-----

Conversación con Adriana Puiggrós

Por Ariel Zysman y Natalia Peluso

Una mirada a la historia de la educación desde la Patagonia.....	214
------------------------------------------------------------------	-----

Conversación con Mirta Teobaldo

Por Glenda Miralles

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

Memoria sobre los orígenes de la <i>Historia de la educación en la Argentina</i>	223
Adriana Puiggrós	
Dictadura y educación: de la historia en caliente al siglo xxi	228
Carolina Kaufmann	
<i>Ideas en la Educación Argentina: una colección</i>	235
Darío Pulfer	
El programa de <i>Historia de la Educación en la Patagonia Austral</i> y sus publicaciones	241
María de los Milagros Pierini y Dina Noemí Rozas	
Colección <i>Historia de la Educación en Entre Ríos</i>	245
Fernando Baffico y Valeria Olalla	
Para una lectura de <i>Educación y sociedad en la Argentina</i>	251
Martín Legarralde	
Apuntes sobre <i>El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982</i>	256
Laura Graciela Rodríguez	
Volviendo a <i>Modelos educativos</i> en la historia de América Latina	261
José Bustamante Vismara	
Educación y política: revisitando un viejo debate	264
Roberto Bottarini	
<i>De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico</i>	268
Juan Pablo Abratte	
El "tomo 1": una recorrida desde diversas lecturas	275
Belén Mercado	
Los aportes de la historia de la educación en las provincias. Huellas e indicios para continuar un camino	282
Lucía Lionetti	

<i>Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.....</i>	287
Ángela Aisenstein	
<i>Volver a educar, veinte años después de la conmoción neoliberal</i>	291
Juliana Enrico	
<i>Historia de la Educación a debate.....</i>	297
Pablo Colotta	
<i>Historia de la Educación a debate.....</i>	301
Miguel Somoza Rodríguez	
Releyendo <i>Mujeres en la educación</i> : un clásico para pensar una historia de la educación con mujeres y/o género	307
Paula Caldo	
Tres acercamientos a <i>Currículum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)</i>	311
Felicitas Acosta	
La ampliación de la mirada: <i>Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo 1943-1955</i>	317
María Cristina Linares	
Lecturas de <i>La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible</i>	321
Alejandro Vassiliades	
La universidad democrática	325
Marcela Mollis	
Tres lecturas posibles sobre <i>La invención del aula</i> : biografía, historiografía de la educación y enseñanza.....	330
Tália Meschiany	
<i>La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad</i>	335
Verónica Oelsner	
Un libro, un campo de estudios	339
Leandro Stagno	

El hilo de Adriana.....	345
Marcelo Mariño	

<i>Acerca de Psicología Experimental y Ciencias de la Educación.</i> <i>Notas de historias y fundaciones</i>	350
Nerina Visacovsky	

<i>Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares</i> <i>(1873-1930). Su impronta en el abordaje del problema</i> <i>“La construcción de la nacionalidad en la escuela primaria</i> <i>enterriana, 1887-1922”</i>	356
María del Pilar López	

HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN

Acerca de la historización de la educación de los cuerpos	365
Eduardo Galak	

Historia de la educación de jóvenes y adultos. Un inventario de huellas	370
Cinthia Wanschelbaum	

La historia en los márgenes: la enseñanza de la educación artística en la Argentina. Entre el dibujo, las bellas artes y la educación estética	374
María Elisa Welti	

“Los que se quedaron”: el exilio de un grupo de pedagogos y pedagogas argentinos/as en México (1975-1983)	378
Malena Beatriz Alfonso Garatte	

La organización de la educación secundaria nacional en la primera etapa de creación de colegios nacionales: políticas nacionales y variaciones locales.....	382
Susana Schoo	

Atravesando desiertos: posibles aportes desde la Sociología contemporánea.....	386
María Eugenia Guida	

Educación para indígenas. Reflexiones acerca de las “ausencias” en la historiografía pedagógica	392
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Yamila Liva

La circulación de la pedagogía de Paulo Freire en América Latina. Editoriales y comunidades de lectores en la historia reciente de la educación.....	396
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Federico Brugaletta

Reflexiones acerca de la relación entre educación primaria y primer peronismo	401
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

Eva Mara Petitti

Actores, prácticas y discursos en la educación pampeana.....	405
--------------------------------------------------------------	-----

Silvia Libia Castillo

Algunas reflexiones en torno a la sensibilidad ante la muerte en los libros de lectura de las décadas de 1920 y 1930	410
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Betina Aguiar da Costa

La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA durante el peronismo	414
------------------------------------------------------------------------	-----

Guido Riccono

Última dictadura y campo educativo a la luz y sombras de “El caso Vigil” (1933-1981).....	419
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Natalia García

Re-pensar el estudio de las reformas educativas: una mirada desde el presente y futuro de la historia de la educación.....	423
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Jorgelina Mendez

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE. UNA MIRADA DESDE EL ESTADO

La educación argentina en tiempo presente	431
-------------------------------------------------	-----

Alberto Sileoni

PRÓLOGO

TIEMPO TRANSCURRIDO

Nicolás Arata y Luz Ayuso

Este libro es el resultado de una invitación extendida a un amplio grupo de historiadoras e historiadores de la educación de todo el país a reflexionar, dialogar y realizar un ejercicio —desde los diferentes modos de ser y hacer memoria— a veinte años de la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Los textos aquí reunidos ofrecen una pluralidad de miradas sobre temas, autores, lenguajes y escrituras; perspectivas teóricas, labores de archivo y debates historiográficos; vacancias y nuevos enfoques e intereses que dinamizan la producción del campo historiográfico educativo nacional.

Los siete apartados que estructuran el índice relevan los asuntos bosquejados en el párrafo anterior: las memorias en torno a la creación de la SAHE y la producción de su *Anuario*; su inscripción en una historia larga que es objeto de estudio y, simultáneamente, magma del que brotan posiciones político-pedagógicas; la conformación de una comunidad intelectual con sus rasgos identitarios, sus pautas de sociabilidad, su inscripción en esa comunidad de comunidades que es la educación superior, sus procesos de internacionalización académica y sus relaciones con las instituciones que abordan temáticas afines (locales, regionales e internacionales); los escritos biográficos y las conversaciones —que entrelazan las formas afectivas y personales— con referentes intelectuales que conformaron un “arsenal” bibliográfico, constituyeron grupos de estudio, líneas de investigación y cátedras; las perspectivas y balances que, junto con identificar lo que se hizo y lo que se adeuda, hacen in-

teligibles las transformaciones historiográficas producidas en las dos últimas décadas; las reflexiones sobre un puñado de libros editados en estos veinte años que han contribuido, con sus aportes, a la consolidación y el ensanchamiento de la historia de la educación como campo académico; la presentación de los trabajos de una nueva generación de historiadores de la educación en cuya producción se puede atisbar la emergencia de una agenda historiográfica sembrada de novedades; finalmente, una reflexión convidando a pensar los vínculos entre política, historia y educación desde una perspectiva estatal.

La impronta colectiva y plural de este volumen se expresa en la diversidad de enfoques teórico-metodológicos, inscripciones académicas e institucionales, posicionamientos político pedagógicos y temáticos, experiencias generacionales y espacios de trabajo (públicos y privados, académicos, profesionales, docentes, de gestión y sindicales) desde donde fueron elaboradas estas reflexiones. La pluralidad de miradas plantea, no obstante, una preocupación compartida por el fortalecimiento del campo de estudios en al menos cuatro planos: el institucional, el de la investigación, el de la docencia y el de la divulgación. Lejos de adoptar un tono laudatorio, las y los autores de este volumen subrayan los avances y reflexionan sobre los problemas y los asuntos pendientes que se deben asumir para continuar haciendo de los saberes específicos del campo un objeto de relevancia social.

La formación de la comunidad intelectual que anima y da vida a la SAHE se hizo y se está haciendo. Resaltar los símbolos que acomunan a los y las historiadores de la educación no implica obliterar las diferencias; más bien se trata de generar los espacios para que puedan continuar debatiéndose las ideas en un ambiente de reflexión, solidario, académicamente riguroso y políticamente plural. Esta perspectiva se desprende de los doce principios que estableció la SAHE al momento de su fundación; principios que son un punto de partida insoslayable para mapear los caminos transitados y continuar imaginando el porvenir.

Trascribimos a continuación el listado que los miembros fundadores delinearon para el trabajo de esta Sociedad en 1995:

1. Promover y fomentar el estudio de la Historia de la Educación.
2. Destacar y promover el carácter fundamental de esta disciplina para la comprensión y el análisis del quehacer educativo y su incidencia en lo social, político y cultural.
3. Agrupar a los profesionales de la Argentina (investigadores y docentes) que realizan tareas relacionadas con la Historia de la Educación.
4. Propender a la formación y funcionamiento de una red argentina de historiadores de la educación basada en la representación federativa regional.

5. Promover y propiciar la comunicación con asociaciones regionales, nacionales, extranjeras e internacionales de carácter similar.
6. Propender a la creación de filiales regionales con vistas al intercambio y la integración.
7. Organizar y auspiciar eventos regionales, nacionales e internacionales a fin de tomar conocimiento del estado del arte y de las experiencias realizadas en el país y/o en el exterior, así como promover pasantías, seminarios, cursos, estudios de posgrado, certámenes, concursos y otras acciones similares en vistas a los objetivos propuestos.
8. Impulsar acciones de difusión y transferencia en los diversos ámbitos de competencia.
9. Fomentar y promover la difusión de lo producido en el área mediante publicaciones.
10. Estimular los estudios interdisciplinarios impulsando la participación de especialistas en áreas de ciencias afines.
11. Gestionar ante organismos públicos y privados todo lo pertinente para la efectivización de las acciones conducentes al logro de estos objetivos.
12. Repudiar y actuar, públicamente y en su funcionamiento interno, contra todo acto que considere discriminatorio de los derechos humanos, tanto dentro como fuera de la sociedad.

Un repaso rápido por las acciones que se llevaron adelante en estos veinte años pone de relieve el gran esfuerzo colectivo y los importantes logros obtenidos. Enfatizamos el esfuerzo porque desde la primera reunión de 1987 —mediada por una convocatoria realizada desde la Universidad Nacional de Luján— hasta la conformación de la sociedad en 1995, transcurrieron ocho años de encuentros y búsquedas para darse una organización institucional perdurable. Ese impulso inicial cimentó las acciones que se tomaron a partir de 1995: la organización de jornadas nacionales con una periodicidad bianual (realizadas de manera ininterrumpida hasta la fecha);¹ una publicación académica que comenzó como boletín y actualmente es una revista científica integrada al Núcleo Básico de Revistas del principal órgano científico nacional; la creación de una página web, de una lista electrónica y de un blog para difundir iniciativas y compartir novedades, entre otros aspectos, han contribuido a que la SAHE sea una sociedad científica reconocida en el plano nacional e internacional.

La reunión de 1993, impulsada por la Universidad Nacional de Luján bajo la consigna “historia de la educación a debate”, fue otro importante punto de partida para establecer una sociedad que no sólo se estaba imaginando, sino que además daba a conocer una serie de posiciones historiográficas.

ficas (que luego se plasmaron en un libro homónimo). La iniciativa editorial dirigida por Adriana Puiggrós que dio lugar a los ocho tomos que conforman la *Historia de la Educación Argentina* representa otro punto de acumulación clave en esta historia. Estos acontecimientos (entre otros que valdría la pena reconstruir) evidencian los esfuerzos de un grupo de historiadores por sintetizar los hallazgos de estudios encarados desde marcos institucionales particulares y comenzar a construir un lenguaje compartido, iniciando un proceso que conduciría —no sin dificultades, con una producción regional despareja y con áreas de vacancia que todavía deben ser revisadas— de un tipo de producción del conocimiento científico relativamente aislado a otro donde las elaboraciones se referencian, entrelazan y retroalimentan en la medida en que circulan por espacios comunes.

Un inventario sobre estos veinte años remite a un trabajo colectivo de sedimentación y acumulación de iniciativas y experiencias donde no estuvieron ausentes las dudas y los interrogantes. Las palabras del primer director del *Anuario*, Edgardo Ossanna, dan cuenta del proceso iniciado entonces y de los desafíos que hubo que afrontar:

Tuvo que pasar todavía un tiempo para que estas iniciativas pudieran concretarse: ¿procesos de maduración?, ¿etapas de mayor producción?, ¿necesidad creciente de ámbitos de exposición y contrastación?, ¿salto cualitativo aún dentro de las condiciones de producción académica en cada una de las instituciones?, ¿necesidad de afirmar vínculos más sólidos internamente y con otros investigadores e instituciones de otros países?²

16

En cada coyuntura histórica se ponen en remojo los legados y se aspira a producir un nuevo conocimiento del mundo³. Durante el proceso de normalización de las cátedras universitarias entre 1983 y 1985 comenzaron a diseñarse proyectos de investigación que devinieron programas de investigación durante la siguiente década. Ante los avatares que sufrió la educación pública —entre la transición democrática y el menemismo— la historia de la educación forjó parte de su prestigio ofreciendo una serie de miradas capaces de pensar, desde su genealogía, las configuraciones educativas del presente.

Asimismo, un campo de estudios no está expuesto únicamente a los avatares de la vida nacional ni a las dinámicas de la comunidad científica que lo conforma; una perspectiva donde converja una mirada comparada con otra puesta en los procesos de difusión, intercambio y recepción del conocimiento son indispensables para comprender cómo los vínculos con investigadores latinoamericanos y de otras regiones del mundo contribu-

yeron y dieron impulso a la institucionalización de la SAHE. Ese movimiento fue acompañado por el crecimiento de comunidades intelectuales que persiguen intereses semejantes en la región, la intensificación de intercambios entre investigadores en el marco de programas académicos que estimulan estas iniciativas y la formación de redes de investigación, entre otros aspectos.⁴

La aceleración vertiginosa de estos procesos fue posibilitada en buena medida gracias a las nuevas tecnologías informáticas y los efectos que trajo aparejados no sólo en las formas del intercambio, la comunicación y la circulación de la información sino en los propios procesos de producción intelectual a escala global. Si el territorio de la historiografía educativa clásica fueron las naciones y el de la renovación historiográfica de la década de 1980 los legados de las dictaduras cívico-militares y las dificultades para consolidar alternativas a los modelos neoliberales, la reflexión actual debe ser capaz de interrogar —entre otros asuntos— quiénes, cómo y sobre qué asuntos se está escribiendo historia de la educación en una región —Latinoamérica— donde durante más de una década alrededor de 250 millones de personas han vivido bajo gobiernos que se inscriben dentro del campo progresista.

Un recuento breve y probablemente incompleto de los logros alcanzados en esta etapa de la SAHE, más allá de las acciones institucionalizadas como las Jornadas Argentina de Historia de la Educación, permite visualizar una heterogeneidad de propuestas para la promoción del campo de estudios:

- La organización del Simposio Educación y Sociedad. Miradas sobre la historia reciente de la Argentina, durante 2002, en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires.
- La realización del Simposio Manualística e Historia de la Lectura, durante 2003, en la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- La organización del concurso A 100 años de la Ley Láinez, junto con el Ministerio de Educación, durante 2005. El concurso premió distintas categorías y los trabajos fueron publicados en formato físico y digital.
- La realización de las Jornadas Regionales de Historia de la Educación Historia, Política y Educación en perspectiva regional: 100 años de la Ley Láinez, durante 2005, en la Universidad Nacional de Catamarca.
- La organización del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana, durante 2007, en Buenos Aires.
- La realización del Simposio Sarmiento: doscientos años de legado, durante 2011, en la Universidad Nacional de San Juan.

- La organización de las Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior A 400 años de fundación de la Universidad Nacional de Córdoba, durante 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba.
- El lanzamiento del programa de becas Gregorio Weinberg de apoyo a investigadores en formación para la concurrencia a eventos científicos en Historia de la Educación.
- La organización del evento A 20 años de Sujetos, disciplina y currículum: itinerarios y lecturas de un clásico, durante 2010, en la Biblioteca Nacional del Maestro y publicado posteriormente en el *Anuario*.
- La realización del Concurso Nacional La historia de la educación en el marco del Bicentenario, durante 2011, para alentar la producción de investigadores en formación.
- La organización de la Jornada A 130 años de la sanción de la ley 1.420. Los desafíos de la educación hoy, durante 2014, junto con el Ministerio de Educación de la Nación y la coedición del material *1.420: Los desafíos de la educación pública en la Argentina. Memorias del presente*, en 2015.

La publicación del *Anuario de Historia de la Educación* merece un párrafo aparte. Desde su primera impresión en 1997 se ha sostenido de manera ininterrumpida. Primero como publicación bianual, luego anual y actualmente en su versión semestral con dos números por volumen. Desde 2012 se incorporó a la Scientific Electronic Library Online (SciELO-Argentina) y renovó por tercera vez su inclusión al Núcleo de Revistas Básicas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, referente máximo de la investigación académica en nuestro país. Otra de las acciones más importantes para el fortalecimiento institucional del *Anuario* fue la elaboración del reglamento para concursar el cargo de director/a y secretario/a editorial.

El tiempo transcurrido no ha pasado en vano. Pero como una institución no vive de sus glorias pasadas, quisiéramos compartir algunos desafíos que podrían asumirse como comunidad intelectual en los próximos años.

1. **Actualizar y ampliar la base societaria.** Muchos de las y los investigadores en formación que están desarrollando estudios inscriptos en el campo de la historia de la educación no forman parte de la SAHE. Se pueden cursar invitaciones a afiliarse, construir canales de comunicación e invitar a participar en las actividades de la Sociedad. Por otra parte, es indispensable actualizar la base societaria de la SAHE a través de algún tipo de instrumento censal que recoja información

relevante para tener un conocimiento actualizado sobre los perfiles e intereses de sus miembros.

2. **Generar espacios de intercambio con otras áreas del conocimiento.** Uno de los desafíos es fortalecer vínculos con otras áreas de las ciencias sociales y las humanidades, procurando nutrir y fortalecer la producción del campo historiográfico educativo. Esta iniciativa se puede plasmar a través de diferentes acciones: jornadas sobre temas específicos donde se convoque a referentes de otros campos a presentar, comentar y discutir producciones de la historia de la educación; invitación a participar en el *Anuario* con un ensayo sobre temas que resulten pertinentes, entre otros.
3. **Crear una comisión federal para efectuar un estado del conocimiento.** Resulta indispensable contar con un mapeado de la producción en historia de la educación que sistematice los últimos veinte años y lo haga desde perspectivas temáticas, regionales, autorales, entre otros. Un modelo de referencia son los estados del conocimiento elaborados por el COMIE en México. Reviste un carácter central el aporte que puedan hacer quienes evalúan y dirigen tesis, tesis de maestría y doctorado en la confección de una base de datos que permita no sólo conocer las principales producciones en el campo de la historia de la educación argentina sino también para establecer los vínculos señalados en el punto 1.
4. **Diseñar una propuesta de formación de posgrado orientada a historiadores de la educación en formación.** Existen experiencias de modelos interinstitucionales que podrían tomarse como referencia para generar un espacio de formación (cuya periodicidad, formatos de participación, mecanismos de selección, entre muchos otros puntos habría que calibrar) donde puedan reunirse profesores formados e investigadores en formación para trabajar sobre diferentes asuntos relacionados con las tesis en curso. Los talleres de formación que se realizaron en los primeros años son un buen ejemplo a reimpulsar en el marco de los encuentros nacionales.
5. **Impulsar un debate sobre las políticas de archivo en vistas a su conservación, difusión y acceso.** En los últimos años se realizaron esfuerzos significativos desde el Estado y las universidades para resguardar y facilitar el trabajo con las fuentes primarias, aunque esta tarea no debe interrumpirse. El primer asunto reside en redefinir nuestro perfil de usuarios de archivos para incorporar el de promotores y gestores de los mismos. La SAHE está en condiciones de proponerse organizar el primer repositorio virtual de historia y memoria de la educación argentina de acceso abierto. Asimismo,

debe plantearse la importancia de una política de memoria y archivo volcada hacia nuestra propia sociedad (hecha de documentos escritos y visuales desperdigados en la web o conservados en computadoras personales).

6. **Recuperar y actualizar el reservorio de programas de Historia de la Educación.** Este se encuentra copiado en la antigua página web de la sociedad debe ser mantenido actualizado y disponible. Además, cabe generar espacios de intercambio y debate a través de talleres de discusión de programas para la enseñanza de la historia de la educación.
7. **Intensificar las relaciones con otras instituciones de la educación superior, el sindicalismo y la formación docente.** En sintonía con el punto anterior, esta iniciativa destaca la importancia que tiene el ejercicio de la enseñanza de la historia de la educación, ejercicio que no puede circunscribirse a las reglas del campo académico. Es preciso pensar y generar espacios junto a otros agentes educativos y pensar cómo los saberes historiográficos pueden ponerse al servicio de las demandas sindicales, de la formación docente y de otras instituciones pertenecientes al ámbito cultural.

La formación de un campo intelectual requiere mucho más que acumulación de masa crítica. Edgardo Ossanna escribía: “debemos agradecer el apoyo de muchos amigos, conocidos e instituciones que han hecho posible esta publicación y también las críticas que en algunos momentos nos llegaron y que fueron de utilidad”.⁵ Hacerse eco de aquellas palabras es ejercicio de memoria y baño de humildad, reconocimiento profundo hacia los aportes y las críticas de cada uno de los miembros que animan con su compromiso este espacio. Con aciertos y errores emprendimos desde el *Anuario* esta mirada retrospectiva sobre el tiempo transcurrido con la esperanza de que se convierta en herramienta para pensar, debatir y continuar con el trabajo.

La SAHE es una asociación civil sin fines de lucro que apela al apoyo de instituciones que puedan cooperar con estas iniciativas. En este sentido, desde el *Anuario* y en nombre de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación extendemos nuestro agradecimiento a la Organización de Estados Iberoamericanos y de un modo especial a Darío Pulfer, quien acogió y proveyó los medios para que este libro fuese posible.

Buenos Aires, noviembre de 2015

ANEXO: JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LA SAHE

Antecedentes

- I Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Luján (1987), II en la Universidad de Comahue (1988), III en la Universidad de Buenos Aires (1989); IV en la Universidad Nacional de San Luis (1990), V en la Universidad Nacional de Entre Ríos (1991); VI en la Universidad Nacional de San Juan (1992); VII en la Universidad Nacional de Salta (1993).
- VIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Tucumán en 1994.
- Fundación de la SAHE en los “Talleres de formación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación”, organizado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1995.
- X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, organizadas por la Universidad Nacional de Rosario, agosto de 1997.
- XI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación”, organizado por la Universidad Nacional de Quilmes en septiembre de 1999.
- XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, organizadas por la Universidad Nacional de Rosario, noviembre de 2001. *Como consecuencia de la crisis social y económica que vivía la Argentina no fue posible realizar estas jornadas. Se llevaron adelante dos encuentros (en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales y en la Universidad Nacional de Rosario).*
- XIII Jornadas de Historia de la Educación “La educación en la Argentina, balances historiográficos, inventarios del presente y desafíos de la investigación”, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Lujan y la SAHE en noviembre de 2004, Ciudad de Buenos Aires.
- XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos”, organizado por la Universidad Nacional de La Plata y la SAHE en agosto de 2006, La Plata, Buenos Aires.
- XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “Tiempo, destiempo y contra-tiempo en la Historia de la Educación”, organizado por Universidad Nacional de Salta y la SAHE en octubre de 2008, Salta.
- XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “A 200 años de la emancipación Política: balances y perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana”, organizado por la Universidad Nacional de Entre Ríos y la SAHE en noviembre de 2010, Paraná, Entre Ríos.
- XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “La investigación en Historia de la educación transitando el bicentenario”, organizado por la Universidad Nacional de Tucumán y la SAHE en octubre de 2012, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “Historia de la Educación: usos del pasado y aportes a los debates educativos contemporáneos”, organizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento y la SAHE en noviembre de 2014, Los Polvorines, Buenos Aires.
- XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, convocadas y a realizarse en la Universidad Nacional del Comahue en 2016.

NOTAS

- ¹ Ver Anexo: Jornadas Argentinas de Historia de la Educación de la SAHE.
- ² Ossanna, E. (1997) “Introducción”, En: Anuario de Historia de la Educación. n.º 1-1996/1997. San Juan: Universidad Nacional de San Juan- SAHE, p. 15.
- ³ Una mirada sobre el proceso de institucionalización del campo de estudios en cuestión puede verse en Ascolani, A. (2012): “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina”. En *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 42-53, jan./abr.
- ⁴ Véase Carli, S. (2014): “La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, en Arata, N. y M. Southwell (coord.): *Ideas de la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, La Plata, UNIPE.
- ⁵ Ossanna, ob. cit., p. 16.

**HISTORIA Y
MEMORIAS DE
UNA CONSTRUCCIÓN
COLECTIVA**

HISTORIA Y MEMORIAS DE UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

HITOS

Luis Garcés

Cuando Mariano Moreno traducía, prologaba y publicaba el *Contrato social* de Rousseau, en la Real Imprenta de Niños Expósitos en 1810, para que fuese leído en las escuelas de la patria, construía un hito que podría pensarse como la primera política educativa pública de la Argentina postemancipación. Hito doblemente arbitrario,¹ si recordamos que Moreno era un político, que como tal ponía en marcha ideas de construcción de una determinada sociedad, de una nueva forma de estatalidad, de una ciudadanía, por lo que culminaba el prólogo señalando que “Como el autor [Rousseau] tuvo la desgracia de delirar en materias religiosas, suprimo el capítulo y principales pasajes donde ha tratado de ellas”.²

Aunque su lectura en las escuelas quedara trunca tras su temprana muerte en 1811, aquella traducción producía un impacto cultural en la época, introduciendo las ideas ilustradas en el país naciente, ideas a las que no venía bien ese “delirio en materia religiosa” que podría emparejarse con el dominio colonial y con los peligros restauradores de la monarquía de Fernando VII.

Si aquel hito —cronológicamente, el primer objeto de estudio de la historia de la educación argentina emancipada— se constituía como tal en medio de la trama social, política y cultural de la nueva patria por construir, el devenir histórico fue marcando nuevos y sucesivos hechos siempre definidos en esa trama que articula educación y política con la visión

de la llamada generación de Mayo. Belgrano dictó el Reglamento de las Escuelas del Norte (1813, el mismo año en que el Deán Funes condujo una fuerte renovación pedagógica en la Universidad de Córdoba, acorde con las nuevas ideas ilustradas y libertarias).

En la década siguiente, Bernardino Rivadavia forjó otros hitos al crear la Universidad de Buenos Aires (1821) y los Colegios de Ciencias Naturales y de Ciencias Morales, transformando así el Colegio de la Unión del Sud (creado por Juan Martín de Pueyrredón en 1818 sobre la sede del Colegio Real de San Carlos creado en 1767). Rivadavia colocaba la enseñanza elemental bajo la jurisdicción de la universidad a través del departamento de primeras letras, generando nuevas acciones político-pedagógicas insertas en la matriz liberal y no exentas de las polémicas con Fray Francisco de Paula Castañeda, por sus reformas en materia religiosa.

En 1849 Justo José de Urquiza creó el Colegio de Concepción del Uruguay, en una fuerte apuesta política por la educación, incluyendo en su planta docente a notables científicos franceses, exiliados con la Revolución de 1848. Para destacar la influencia del Colegio de Concepción en la política argentina, basta mencionar que de allí egresaron —entre otros— Julio Argentino Roca, Eduardo Wilde, Onésimo Leguizamón, Victorino de la Plaza, Osvaldo Magnasco, Hortensio Quijano y Arturo Frondizi.

El vínculo entre educación y política tendrá nuevos y significativos sucesos en nuestra historia tras la batalla de Pavón, a partir de las acciones político-pedagógicas de las presidencias de Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca. En 1863, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, se fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires, al que siguió la creación de catorce colegios nacionales, uno en cada provincia. A partir de 1870 Sarmiento comenzó la creación de las escuelas normales en Paraná. En 1884, cuando durante la presidencia de Roca se sancionó la ley 1.420 —hito mayúsculo en nuestra historia educativa—, todas las provincias argentinas contaban con una escuela normal para la formación del magisterio, cuadro que completó la sanción de la ley universitaria en 1885, conocida como Ley Avellaneda.

Si la generación de 1810 fue capaz de dar aquellos primeros pasos, introduciendo las ideas ilustradas en la sociedad criolla y alimentando las ideas emancipatorias con la gesta que los llevó a rebelarse contra la metrópoli, los llamados liberales del 80 conformaron una trama político-pedagógica sólida cuya matriz cultural perduró más de un siglo, a través de la construcción de un dispositivo de distribución ideológica y homogeneización cultural que conformaría la nacionalidad argentina. Normalismo y positivismo fueron dos herramientas esenciales en esa conformación.

El siglo xx se inició al compás del optimismo triunfalista que acompañó al Centenario, al que siguieron hechos tan significativos como la

Reforma Universitaria de 1918, o el impulso dado por el radicalismo a la creación de nuevos colegios nacionales, escuelas normales y escuelas de artes y oficios. Paralelamente se desarrollaron experiencias progresistas ligadas al escolanovismo, sin penetrar significativamente en el aquel corpus normal-positivista. La interrupción democrática de 1930, inaugurando un ciclo de procesos militares autoritarios que se prolongó hasta 1983, redujo la presencia de eventos significativos, aunque no se puedan obviar al menos dos de ellos: el primero estuvo dado por la fuerte política de inclusión educativa y su marcada consecuencia de ascenso social durante el primer peronismo; el segundo, plasmado por el impulso a la educación técnica operado durante los años del desarrollismo.

Los hitos histórico-educativos brevemente mencionados, así como las alternativas que durante los 200 años de vida independiente quedaron fuera de la “historia oficial”, constituyen los objetos de estudio postemancipación. Quizá el primer estudio sistemático de historia de la educación argentina sea el trabajo de Juan María Gutiérrez editado por La Cultura Argentina en 1915, bajo el largo título de *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires; noticias históricas desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767, hasta poco después de fundada la universidad en 1821; con notas, biografías, datos estadísticos curiosos, inéditos o poco conocidos*.

Desde allí, y hasta principios de la década del 80, se escribirán textos de historia de la educación concebidos como manuales para los programas de estudio de los profesorados, de marcado corte espiritualista, como los clásicos trabajos de Juan Zuretti, Ethel Manganiello y Manuel Solari, a quienes se sumarán luego Violeta Bregazzi (1953), Justo Favre (1959) y Luis Arena (1962).³ Pero fue en la década del 80 cuando la historiografía de la educación realizó un interesante giro, marcando un punto de inflexión de gran incidencia futura. En 1980, Adriana Puiggrós publicó por editorial Nueva Imagen su trabajo *Imperialismo y educación en América Latina*, trabajo que invitó a una mirada estructural del proceso histórico, insertándolo en las relaciones de dominación y superando aquellos trabajos clásicos. En 1982 el Centro Editor de América Latina publicó el trabajo de Juan Carlos Tedesco *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, el que se descorría el manto con que la “historia oficial” había cubierto la relación entre educación y política. En 1983, Cecilia Braslavsky, Juan Carlos Tedesco y Ricardo Carciofi se animaron a una primera inmersión en nuestra trágica historia reciente publicando *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. En 1984 Gregorio Weinberg publicó en Kapelusz —con el apoyo de Unesco, CEPAL y el PNUD— *Modelos educativos en la historia de América Latina*, en una fuerte invitación a insertar nuestros procesos na-

cionales en el contexto de América Latina, escudriñando los alcances de la educación precolonial y de la educación de la España contrarreformista en nuestros suelos. En 1986, Tedesco completó su anterior trabajo ampliando el período hasta 1945, que fue publicado por Ediciones Solar.

Quizá el aspecto más significativo de este giro en el modo de abordaje de la historia de la educación estuvo dado por la presencia explícita de la política. Argentina y América Latina vivían un momento de retroceso de los procesos dictatoriales y de recuperación democrática. Los actores del campo de la historia de la educación habíamos vivido —a menudo desde fuertes compromisos políticos— la exclusión, la censura o el exilio, lo que restringió el espacio para estudios histórico-educativos que sólo se concebían encerrados en un positivismo supuestamente aséptico. Desde aquellas vivencias, la propia disciplina exigía la incorporación de subjetividades, de experiencias personales y colectivas, de superación del “dato duro”, para involucrarse en los nuevos tiempos desde nuevas posiciones historiográficas.

Los trabajos mencionados —junto con la publicación de numerosos artículos— plantearon un punto de ruptura, convocando a nuevos actores, que en el espacio de la nueva democracia podían dar rienda suelta a sus expresiones más genuinas, tratando de reconstruir gran parte de la historia negada por los procesos autoritarios, e inaugurando un tiempo de compromiso que va a marcar de allí en más la producción historiográfica en la Argentina.⁴

Los historiadores de la educación nos vimos convocados por este nuevo escenario prometedor. No sólo contábamos con nuevas perspectivas de análisis historiográfico, sino que sentíamos la urgencia de viajar al pasado en búsqueda de explicaciones sobre nuestra matriz cultural, de visitar aquellas viejas referencias impresas en nuestra mente por los manuales de Justo Favre o Solari, de volver a los más significativos nudos de la historia, de preguntarnos por los perdedores invisibilizados hasta entonces en la historiografía conocida, por las alternativas que no fueron, por recorrer el espacio nacional negado desde el centralismo porteño que, opacando otros espacios, había hecho equivaler su propia historia a la historia de la nación, de abrir nuevos objetos de estudio, y para ello sentimos la necesidad de comenzar a contrastar nuestros trabajos en el campo de la producción colectiva.

Estos nuevos aires motivaron la convocatoria de la Universidad de Luján para que en 1987 se concretaran las Primeras Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, comenzando un camino que no se detendría. En 1988 se reiteraron en la Universidad de Comahue; en 1989, en la Universidad de Buenos Aires; en 1990, en la Universidad Nacional de San Luis; en 1991, en la Universidad Nacional de Entre Ríos; en 1992, en la Universidad Nacional de San Juan; en 1993, en la

Universidad Nacional de Salta; y en 1994, en la Universidad Nacional de Tucumán. Los historiadores de la educación comenzábamos a recorrer el país, a buscar historias en los intersticios de nuestra geografía y a discutir sobre fuentes, cuestiones historiográficas y teórico-metodológicas.

La transición democrática se agitaba. Las nuevas libertades vendrían acompañadas de sinsabores. El juicio a las juntas militares con que se inició el alfonsinismo se insertaba en los anhelos de volver a la educación como un derecho social; entre tanto, el desenlace del conflicto de la Semana Santa de 1987 —con sus “felices pascuas”, seguidas de la “obediencia debida y “punto final”— nos hacía temer por el retorno del pasado. Allí estuvo la historia de la educación para dar cuenta de la época, uniendo pasado, presente y futuro. La convocatoria al II Congreso Pedagógico Nacional tocaba fibras íntimas de los historiadores de la educación, marcados por aquel congreso de 1882 que había sentado las bases de la educación pública en la Argentina. La ajenidad de la política se tornó un imposible para quienes estábamos en este campo. Comenzamos a estar aún más imbricados con nuestro tiempo, trazando esa línea entre pasado y futuro, guiados por las mejores utopías educativas, insertos en largas y profundas discusiones sobre “retornismos” y “mesianismos” —como diría Cecilia Braslavsky—, en busca de una historia de la educación capaz de mirar un futuro complejo y esquivo. Rubén Cucuzza buceaba exitosamente para presentarnos en 1986 *De Congreso a Congreso*. Dirá Daniel Cano en su prólogo:

Pero ¿quién se acuerda del Primer Congreso Pedagógico argentino, aquel que tuvo lugar en 1882? Evidentemente, alguien lo evocó y lo invocó, y su memoria fue lo suficientemente fuerte como para decidir poner un nombre tan poco “promocionable” a este intento de movilización societal en torno a los problemas y las propuestas educativas para la Argentina a fines del siglo xx. Bautizada la criatura, empieza el baile... Y en este baile viene bien un trabajo como el de Rubén Cucuzza, quien, sin poder imaginarse que en 1986 se haría algo homónimo, asumió hacia fines de 1981 la paciente tarea de rescatar para nuestra memoria colectiva las aventuras y desventuras de los congresales de 1882.⁵

29

Las jornadas anuales permitieron no sólo el intercambio, sino algo previo y casi imposible hasta ese momento: conocernos. Adriana Puiggrós convocó a un nutrido grupo de historiadores de la educación que abarcaron gran parte de la geografía nacional, iniciando aquel trabajo que, con la aparición de *Sujetos, disciplina y currículum* llegó a convertirse en una serie de ocho tomos, incluyendo un par de ellos dedicados a Historia de la Educación en las provincias y territorios nacionales.

La trama política, en el seno de un núcleo ya importante en el campo, nos llevó a participar del I Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en Bogotá en 1992, y a afianzar nuevos vínculos, actualizar viejos conceptos, plantear nuevas discusiones, abrir nuestros tradicionales hitos a la mirada latinoamericana, a desandar caminos que nos llevaban hasta nuestra etapa precolonial, y a una consecuencia inevitable: en noviembre de 1995 la comunidad de historiadores que venía participando desde 1987 en las jornadas, se reunió —con la apoyatura explícita y en algunos casos presencial de Gregorio Weinberg, Adriana Puiggrós y Cecilia Braslavsky— en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA para dar a luz una sociedad científica: la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

El tiempo político de la educación argentina fue complejo en los años previos. El Congreso Pedagógico había culminado en su Asamblea Final en Embalse de Río Tercero, Córdoba, con un par de voluminosos escritos en los que la “apertura democrática” había insertado tanto posturas progresistas para el diseño de una nueva educación de cara al siglo *xxi*, como nuevas versiones de pensamientos oscurantistas que supo impulsar el sector más conservador de la Iglesia. El alfonsinismo había superado los intentos golpistas con sus concesiones del año anterior pero parecía no poder resistir los golpes económicos que sumirían al país en la espiral hiperinflacionaria más dura de su historia, obligando su salida anticipada del poder en julio de 1989.

Hacia 1990, las promesas de una mejor educación presentadas por la llamada renovación peronista se convirtieron en cantos de sirena, sucumbiendo a manos del inesperado giro político de ese movimiento popular, que decidía marchar hacia un crudo neoliberalismo adoptando posturas ajenas a su historia y a lo que aquel primer peronismo (que por entonces era objeto de numerosos trabajos en nuestra disciplina)⁶ había cimentado como cultura política de la argentina.

Si nuestros primeros pasos como comunidad académica estuvieron marcados por la mayor incertidumbre de la transición democrática, su institucionalización surgía en otro momento transicional, en una suerte de barajar y dar de nuevo del pensamiento político argentino. En un marco de cierta pérdida histórico-referencial de las ideas políticas (al menos para algunos), en un contexto de intentos refundacionales de la política (a menudo fallidos, para otros), esta comunidad continuó sus debates histórico-educativos, con muchos de sus principales miembros no exentos de un fuerte compromiso militante. Abreviar en la historia, comprender el pasado, entender el presente y anhelar un futuro deseable para la educación se había tornado un camino difícil, con bifurcaciones, por encima de los cuales siempre pudo primar la continuidad institucional de la naciente sociedad. La SAHE con-

tuvo todo esto, a la vez que resultó un campo propicio para la aparición y difusión de trabajos sobre la educación en el interior, de jóvenes investigadores, de actores provenientes de la historia, de la pedagogía o de la política, ausentes en la historiografía de la educación argentina precedente.

Desde el nordeste al noroeste, desde allí a la Patagonia, pasando por Córdoba y Cuyo, rescatando el interior y el conurbano bonaerense, nuevos aportes comenzaron a nutrir un acervo historiográfico,⁷ que tuvo a partir de la creación de la SAHE, no ya tan sólo la continuidad de las Jornadas de Historia de la Educación (desde allí bianuales), sino una posibilidad de expresión hasta entonces negada, dada por la edición en 1997 del primer número del *Anuario de Historia de la Educación*, dirigido por Edgardo Ossanna.

Cuando cumplimos veinte años de existencia, nos aprontamos a realizar en 2016 las XIX Jornadas en la Universidad Nacional del Comahue, ininterrumpidas desde 1987. Este *Anuario* especial que hoy presentamos sigue al número 15, que también ha sido ininterrumpido desde su aparición, desde hace cuatro años incluye dos volúmenes por año y se encuentra inserto en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Conicet, permitiendo su acceso online desde la plataforma del portal del Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas.

Desde aquel I Congreso Iberoamericano en Bogotá hemos seguido participando activamente en los congresos bianuales, hasta el XI en México en 2014. Se han estrechado lazos institucionales y académicos con el resto de las Sociedades Iberoamericanas de Historia de la Educación, que se advierte en cierta “latinoamericanización” de nuestro objeto de estudio, muy deseable por cierto. Muchos de nuestros miembros han recorrido universidades iberoamericanas en ricos y productivos intercambios, muchos también han sido en estos años los trabajos conjuntos con investigadores de otros países, propiciados desde estas políticas de integración regional de la disciplina, potenciados por la realización en Buenos Aires en el año 2007 del VIII Congreso, organizado por la SAHE, y lo que ello significó en términos de presencia de investigadores iberoamericanos en nuestro medio.

Otro tanto podría decirse de la decidida participación de miembros de la SAHE en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), a través de su presencia en los congresos anuales de la misma, lo que ha llevado a la SAHE a asumir el desafío de organizar la 39.^a ISCHE en Buenos Aires desde el 18 hasta el 21 de julio de 2017.

El camino fundacional —dijimos— estuvo marcado por la incertidumbre, por los altibajos de la política que nos contextúa, por las urgencias sociales en que se inserta nuestro objeto de estudio; los veinte años transcurridos no fueron menos complejos. Las consecuencias de la ola neoliberal no sólo dejaron sus secuelas en el campo económico-social y en la vida cotidiana de los

sujetos, también lo hicieron en el terreno de las ideas y en el campo de las ciencias sociales, a las que parece haber sumido en cierta orfandad teórica. El clima epocal posmoderno motivó nuevas búsquedas que llevaron a bucear en opacas geografías del pensamiento, apareciendo cuestionamientos al rol educador del propio Estado, minando algunas de las certezas con que contamos.

El compromiso político asumido por algunos de nosotros se ubicó en espacios contradictorios, cuando no antagónicos. Muchos de quienes pertenecemos con sentido identitario a esta sociedad, durante estos años ocupamos cargos políticos en las estructuras gubernamentales, y esto supuso un nuevo desafío. El traslado del seno del debate académico al espacio de la praxis política, tamizado por la común experiencia histórica, que no ha sido fácil. Las pasiones políticas —legítimas por cierto— pueden, como ha sucedido en otros casos, lacerar los vínculos académicos. Es necesario cultivar un fuerte espíritu científico que, aunque alejado de su concepción positivista, no renuncie a la diversidad. Ese fue y seguirá siendo nuestro desafío. El camino fácil sería rehuir a nuestro propio compromiso y subirnos a cierta asepsia científica inexistente so pretexto de la amplitud; el desafío, hoy, veinte años después, es que la SAHE sigue viva y produciendo: este volumen es una muestra más de ello.

Aunque aquellos hitos con que ejemplificamos al comienzo tengan vigencia a través del tiempo, nuestro objeto de estudio se ha visto ampliado al compás de la incorporación de nuevos investigadores, de la integración de diversas regiones del país, de las nuevas perspectivas que surgen del intercambio internacional, lo que se ha visto reflejado en la producción que se expresa tanto en las jornadas como en las publicaciones insertas en los distintos números del *Anuario*, y en la cantidad de libros publicados por los miembros de SAHE. Allí están presentes, ratificando el vínculo con la política y el compromiso de nuestros investigadores, la rica producción historiográfica sobre lo ocurrido durante la última dictadura militar, los estudios de género ampliados por un contexto de ampliación de derechos, la recurrencia a los trabajos sobre la educación de nuestros pueblos originarios, los estudios sobre la infancia, sobre la forma escolar, sobre la estética en la escuela, sobre el cuerpo o la educación popular; las visitas a Simón Rodríguez, Paulo Freire o el propio Sarmiento, por mencionar sólo algunas de las variadas producciones con que contamos.

El tiempo transcurrido, la producción obtenida, el rol de nuestros principales investigadores en el campo político, con sus contradicciones y sus aportes, los desafíos del futuro educativo, las incertidumbres y pequeñas certezas invitan a un nuevo hito: tendremos que producir una historia de la historia de la educación y de su sociedad, lo que seguramente será otro desafío a emprender en el futuro cercano. Estas simples notas son una invitación a ello y un homenaje a quienes dejaron sus vidas y su lucha en este camino.

Luis Garcés. Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular de Historia de la Educación II y de Política Educativa en la Universidad Nacional de San Juan. Autor de *La escuela Cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20* y de *La educación después del Estado nación* (en prensa).

NOTAS

- ¹ Siempre los hitos de la historia tienen algo de “arbitrario”, en el sentido bourdieano del concepto.
- ² Moreno, M. (1810): “Prólogo”, en Rousseau, *El contrato social*, Buenos Aires, Real Imprenta de Niños Expósitos, p. 4.
- ³ Sugiero al respecto la lectura del trabajo de Adrián Ascolani (2012): “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina”, en *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 42-53, jan./abr. 2012.
- ⁴ Al respecto resulta interesante el trabajo de Marcelo Caruso “El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)”, *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 1, vol. 12, ene./jun. de 2011.
- ⁵ Cucuzza, R. (1986): *De Congreso a Congreso*, Buenos Aires, Besana, p. 10.
- ⁶ Entre otros, véase Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge (1993): *Peronismo: cultura política y educación*, Buenos Aires, Galerna; Cucuzza, Rubén (coord.) (1997): *Estudios de la Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Buenos Aires, Los Libros del Riel.
- ⁷ El *Anuario de Historia de la Educación*, a lo largo de veinte años, ha reunido a más de 120 autores de importantes artículos sobre la disciplina, además de haber convocado a participar a autores latinoamericanos y de otros países, entre los que se cuentan Uruguay, Chile, México, Colombia, Brasil, España y Francia.

EL ANUARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. TRAYECTORIA, FORMATO, TEMAS Y COMUNIDAD

Silvia Finocchio

Dice Antonio Novoa¹ que la prensa educativa es el dispositivo que mejor conocimiento ofrece de las diversas y plurales realidades del mundo de la educación. En este caso podemos decir que el *Anuario* resulta una fuente privilegiada para conocer los caminos de la producción en historia de la educación en la Argentina. Pero también más, ya que permite advertir cómo ella fue nutriendo la investigación educativa así como la docencia en el sistema educativo argentino, impulsando, otorgando entidad, robusteciendo y poniendo a disposición un conocimiento histórico relevante para el campo de la educación, al tiempo que se conformaba la comunidad de historiadores de la educación. Y, en este sentido, también se convierte en fuente valiosa para el estudio histórico de la educación y de la pedagogía en la Argentina.

El *Anuario* ofrece múltiples perspectivas para conocerlo. En principio, el editor, el lugar de edición, los números y el ciclo de vida resultan indicios reveladores de su trayectoria. El *Anuario* es el órgano científico-académico de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y casi veinte años de vida y veinte números editados condensan el proyecto de una revista como dispositivo de construcción de una comunidad académica. En efecto, el *Anuario* fue creado en 1996 con el propósito de difundir la producción histórico-educativa de la Argentina.

Desde su creación por parte de la Comisión Directiva de la SAHE, la secuencia a lo largo de casi dos décadas de cuatro directores² permite re-

conocer un campo de conocimientos asociado a un dinámico proceso de traspaso generacional, lo cual justifica mencionar los años de nacimiento de cada uno de ellos.

Asimismo, la realización de un concurso a través de la presentación de proyectos y antecedentes para asumir esa responsabilidad solo resulta explicable por la acción de formación de jóvenes investigadores llevada a cabo por quienes reinauguraron el campo de la historia de la educación una vez finalizada la última dictadura cívico-militar (Gregorio Weinberg, Cecilia Braslavsky, Adriana Puiggrós y Edgardo Ossanna), así como por la continuidad que le dieron a esa tarea quienes fueron sus discípulos.

De hecho, su comité editorial —inicialmente integrado en 1996-1997 por Gregorio Weinberg, Cecilia Braslavsky y Adriana Puiggrós— reconocía en ellos su magisterio. Progresivamente se ampliaría hasta contar con trece integrantes en sus últimos números, representando el crecimiento en la investigación y en las instituciones productoras de conocimientos a lo largo de las tres últimas décadas: Teresa Artieda (UNNE), Adrián Ascolani (UNR), Gerardo Bianchetti (UNSa), Sandra Carli (UBA), Rubén Cucuzza (UNLu), Inés Dussel (FLACSO), Silvia Finocchio (UNLP), Luis Garcés (UNSJ), Silvina Gvirtz (UdeSA), Carolina Kaufmann (UNER), Adriana Puiggrós (UBA), Lidia Mercedes Rodríguez (UBA) y Mirta Teobaldo (UNCom). Por otra parte, la inclusión de un comité editorial internacional, vinculado a los diálogos en torno a la investigación en historia de la educación más allá de las fronteras, también procuró poner en evidencia el progresivo fortalecimiento de la historia de la educación en el país.

La concreción del proyecto contó con el apoyo inicial de la editorial de la Universidad Nacional de San Juan, que se hizo cargo de la impresión de su primer número en 1997, lo que dio cuenta de la presencia y del interés de diversos grupos de investigación de universidades públicas nacionales distribuidas por todo el territorio. Pero la medida del tiempo se expresaba en las dificultades que impidieron sostener su periodicidad, lo que resultó una publicación bianual hasta el año 2004 (n.º 5). Contando por aquellos años con el apoyo económico de la Universidad Nacional de Quilmes, se sostuvo en los números siguientes su regularidad anual y en 2007 se logró la inclusión en el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas organizado por el Conicet con buen índice de calidad editorial. Miño y Dávila Editores publicó su segundo número y Prometeo fue la editorial comercial responsable de la impresión de los diez números siguientes, del 3 al 12, en Buenos Aires.

Desde el año 2010 una serie de iniciativas llevadas a cabo por el equipo editorial, integrado por Pablo Pineau (director) y María Luz Ayuso (secretaria editorial), transformaron el perfil de la revista: se puso al día su periodicidad, se la incluyó en el Portal de Publicaciones Científicas

de CAICYT-Conicet y se la incorporó a SciELO-Argentina, permitiendo una renovación automática en el Núcleo Básico de Revistas Científicas. Además, en su adecuación a los requerimientos de publicaciones científicas, la periodicidad pasó a ser semestral. Para toda publicación periódica, esto solo sería posible gracias al compromiso, esfuerzo y trabajo de quienes asumieron esa responsabilidad. De este modo, los volúmenes 13 n.º 1 y 13 n.º 2 (2012) fueron ya publicaciones en línea del Portal de Publicaciones Científicas que contaron con el apoyo de CAICYT-Conicet.

Formato, tapas, páginas, índice, secciones e imágenes también constituyen pistas para saber un poco más sobre el *Anuario* y el universo del mundo de la educación en el que se insertó y que lo rodeó. Durante su vigencia en papel tuvo entre 21,5 cm de largo y 15 cm de ancho, tapas blandas y a color que distinguían un número de otro, una cantidad de páginas que osciló entre 190 páginas (n.º 4) y 340 páginas (n.º 7) y cuatro secciones fijas —presentación, artículos, reseñas bibliográficas y reseñas de eventos— que fue la estructura que contuvo y delimitó los modos de expresión de esta comunidad. Silvina Gvirtz³ (2009) recordaba en su carta de despedida como directora que en los primeros números se recibían aproximadamente quince artículos y que pocos años después llegaban más de treinta, requiriéndose mayor exigencia en la selección de los artículos a publicar. Desde el n.º 10 (2009), con el propósito de hacer circular los aportes que resultaban de la expansión del nivel de posgrado y del sistema de becas a la iniciación científica, se agregaron reseñas de tesis de maestría y doctorado. Si entre diez y doce artículos formaron el cuerpo de la revista, desde entonces las reseñas de tesis pasaron a restar espacio a los artículos con el fin de difundir una producción que no suele salir a la luz rápidamente. Así se gestó, además, otra práctica de ingreso y/o pertenencia a una comunidad de historiadores de la educación que crecía a ritmo sostenido. En el año 2015, el equipo editorial integrado por Nicolás Arata, Luz Ayuso y Betina Aguiar realizó otra destacable labor con motivo de la conmemoración de los 20 años de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación al reunir en un catálogo todos los números del *Anuario* digitalizados. Con el propósito de contribuir a su conocimiento, difusión y circulación, se pusieron a disposición para su consulta en acceso abierto los 142 artículos, las 93 reseñas bibliográficas y las 51 memorias de eventos académicos escritos a lo largo de casi 20 años⁴. Esto posibilita que todos los números de la revista estén presentes en bases de datos y permite que lo publicado alcance la máxima difusión posible, lo que otorga visibilidad a la investigación en historia de la educación.

Un detalle significativo del *Anuario* es, en ocasión del recuerdo a los maestros, el trabajo con la memoria de la comunidad a la que le pertenece

ce: Cecilia Braslavsky por Hilda Lanza y Pablo Pineau, en el n.º 6 (2005); Gregorio Weinberg por Edgardo Ossanna, en el n.º 7 (2006); Berta Perelstein de Braslavsky por Rubén Cucuzza, en el n.º 9 (2008); Luis Iglesias por Cinthia Rajschmir, en el n.º 10 (2009); Gregorio Weinberg por Liliana Weinberg, en el n.º 10 (2009); Edgardo Ossanna por María del Carmen Fernández, en el n.º 11 (2010); Roque Dabat por Martín Legarralde, en el vol. 12, n.º 1 (2011); Berta Braslavsky por Silvia Braslavsky, en el n.º 11 (2010); y Edgardo Ossanna por Julia Ossanna, en el vol. 12, n.º 1 (2011). Se trata de una señal de identidad, ya que la memoria plasmada en el recuerdo de quienes calaron en el pensamiento y en la práctica de muchos permite reconstruir una historia compartida, una historia colectiva detrás de cada vida.

Llama la atención en el *Anuario*, tal vez por las dificultades que tuvo que enfrentar, la ausencia de imágenes, ilustraciones y fotografías, hasta los últimos números en los que, en formato digital, comenzaron a aparecer, transformando la apariencia de sus tapas y convocando a otros modos de aproximación a la historia de la educación.



Con respecto a los temas, sus páginas revelan, siempre con la frescura de una puesta al día, la producción más reciente, con su intención de innovar, intervenir en la realidad, generar debates, abrir perspectivas para pensar la historia de la educación o renovar los sentidos pedagógicos que mueven y transforman a la educación al ser interrogada. Con un formato sostenido en el tiempo, tal como se mencionó —presentaciones a cargo de

los directores o equipos editores, artículos, reseñas de tesis, comentarios de libros y noticias de eventos académicos— se ofreció un panorama de la historia de la educación año a año.

En general el *Anuario* sostuvo una apertura que le permitió albergar diferentes temáticas y perspectivas. En algunos momentos se plantearon ejes temáticos, en otros, *dossiers*. Esos ejes y *dossiers* sugieren algunas reflexiones. En el n.º 5 (2004) se propusieron como ejes para organizar la revista: historia de las disciplinas escolares, historia de las políticas educativas, historia de los actores (supervisores y docentes) e historia de las ideas pedagógicas. En el n.º 7 (2006) se presentaron los siguientes: historia y producción de conocimiento en educación e historia de los sistemas educativos en América Latina. A esos dos ejes se agregó, por primera vez en la historia del *Anuario*, un *dossier*: la educación bajo la última dictadura militar en la Argentina. En el n.º 8 (2007) los ejes propuestos fueron: perspectivas sobre el campo de la Historia de la Educación, historia de las ideas y de las prácticas pedagógicas, y orígenes del sistema educativo argentino. Además, se incluyó un *dossier* sobre formación docente en perspectiva histórica. En el n.º 11 (2010) se organizó un *dossier* con sentido celebratorio en torno a la propia producción historiográfica: los veinte años de *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Relevar ejes y *dossiers* permite advertir no solo la acumulación sino la amplitud y el enriquecimiento temático en términos de producción de conocimientos por aquellos años.

38

Con respecto a los temas, resulta sorprendente la cantidad de artículos referidos a la reflexión sobre la propia producción de conocimientos: 23 artículos en total, muchos de los cuales se concentran en el n.º 8 (2007), en el que se publicó un artículo de Virginia Guichot Reina (España) y otros de José Gonçalves Gondra (Brasil) así como en el n.º 9 (2008), el cual convocó a una reflexión en perspectiva latinoamericana con artículos de Martha Cecilia Herrera y de Alejandro Álvarez Gallego (Colombia), de José Gonçalves Gondra y de Cynthia Greive Veiga (Brasil), de Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López (México) y de Inés Dussel (Argentina). Además, en ese número se introdujeron dos temas centrales: la historia de la educación en la formación docente (Anne-Marie Chartier) y en el debate acerca de lo público (Sandra Carli). A estos se sumó posteriormente el ya mencionado *dossier* del n.º 11 (2010) con seis artículos dedicados a los veinte años del primer tomo de la *Historia de la educación argentina* compilado por Adriana Puiggrós.

En relación con los temas, sigue la historia de las disciplinas escolares (17 artículos), de las ideas pedagógicas (14 artículos), de los textos escolares (10 artículos) y de las prácticas educativas (7 artículos). Con respecto a

las políticas educativas en diferentes períodos, caben mencionar: en tiempos de formación del sistema (4), del peronismo (4), de los tiempos que siguieron a la llamada “Revolución Libertadora” (1), de la última dictadura cívico-militar (5), de la transición democrática (2), de los años 90 (1) y de la última década (1). Con respecto a políticas educativas en otras escalas: de países de América Latina (6) y de provincias de la Argentina (2). Con relación a la historia de los niveles educativos: del nivel universitario (5), del nivel medio (5), del nivel primario (1), del nivel inicial (ninguno). Acerca de la historia de la educación de diversos sujetos: de infancias (4), de juventudes (ninguno), de adultos (4), de inmigrantes (1), de indígenas (2), de mujeres (1), de personas con discapacidad (ninguno). Sobre los docentes e inspectores: formación docente (7), sindicalismo docente (2), historias de vida docentes (4) e inspectores (3). Sobre educación y religión (2). Esta cartografía señala crecimiento y diversidad en un breve lapso, por un lado. Por otro, indica vacancias a la hora de pensar el futuro. En principio, con respecto a los períodos: colonización (solo un artículo). En relación con los sujetos, los grupos históricamente discriminados: juventudes, mujeres, indígenas, personas con discapacidad, inmigrantes, afrodescendientes, entre otros. Acerca de los niveles educativos, por cierto, el gran ausente, el nivel inicial. Además, educación no-formal (solo un artículo) y reformas educativas (solo un artículo). Asimismo, arquitectura y equipamiento escolar (ningún artículo).

La procedencia de los autores de los artículos pone de manifiesto la voluntad de ser la voz de una producción nacional: 94 artículos de un total de 142. También evidencia el fecundo diálogo sostenido con la historiografía educativa brasileña, asociado además a la magnitud de su desarrollo académico en un país a escala de continente: 27 artículos. Más allá de esto, se trata de una publicación que ha aceptado contribuciones de investigadores de otros países de la región (México, 4; Colombia, 4; Chile, 2; Uruguay, 2), así como artículos relevantes de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional (España, 4; Alemania, 3; Francia, 1; Bélgica, 1).

Con respecto a artículos de universidades nacionales y centros de investigación, se publicaron de: UBA (32), UNCo (11), UNLP (8), UNLu (6), UNR (6), UNER (5), UNGS (2), UNICen (2), UNMdP (2), UNNE (2), UNSJ (2), UNPA (1), UNQUI (1), UNC (1), UNSL (1), UNT (1), UDESa (2), FLACSO (4), UTN (1), CEICS (1), ENS N.º 1 (1) y Academia de Ciencias de la Educación (1). En relación con otros países de la región, caben mencionar las publicaciones de varias universidades de Brasil: UFMG (5), USP (5), UERJ (2), PUC-SP (2), UFF (2), UNESP (2), UEM (1), UENF (1), UFGD (1), UFMT (1), UFSC (1), UFPEL (1), PUC-Campinas (1), UNO ESC

(1) y UNINTER (1). Asimismo, algunas de México, UNAM (1), COLSAM (1) y UAEM (2); de Colombia, UPN (2), UNAL (1) y UDEA (1); de Chile, USACH (1) y UAHG (1); y de Uruguay, UDELAR (2). Finalmente, algunas publicaciones de universidades y centros europeos: de Universidad Humboldt-Berlín (2), Instituto George Eckert (1), Universidad de Lovaina (1), Universidad de Sevilla (1), Universidad de Murcia (1), Universidad de Cantabria (1), UNED (1), INRP-París (1).

Más robusto en términos académicos y editoriales, el *Anuario* constituye hoy una magnífica plataforma que se pone a disposición pero que a la vez interroga a su comunidad: ¿cómo seguir?

Silvia Finocchio. Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO-Argentina. Profesora titular de Historia de la Educación General en la Universidad Nacional de La Plata. Autora de *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

NOTAS

- ¹ Nóvoa, A. (1993): *A imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ² Edgardo Ossanna (1942-2010), director de los números 1 (1996-1997), 2 (1998-1999) y 3 (2000-2001); Silvina Gvirtz (1963), directora los números 4 (2002-2003), 5 (2004), 6 (2005), 7 (2006), 8 (2007) y 9 (2008); Pablo Pineau (1966), director de los números 10 (2009), 11 (2010), 12 (2011), 13 (2012) y 14 (2013); y Nicolás Arata (1977), responsable del vol. 15 (2014) y su director hasta el año 2017.
- ³ Gvirtz, S. (2009): "Palabras de despedida de la directora de Anuario Silvina Gvirtz", *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 10. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ⁴ Arata, N.; Ayuso, L. y Aguiar, B. (2015): "Presentación", *Anuario de Historia de la Educación. Catálogo integral*. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_issues&pid=2313-9277&lng=pt&nrm=iso y en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/archive>

HISTORIA Y MEMORIAS DE UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

DE LA TRIBU ACADÉMICA A LA COMUNIDAD INTELECTUAL: ITINERARIOS HISTÓRICOS Y DESAFÍOS PÚBLICOS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

Sandra Carli

Escribir en ocasión de los veinte años de la fundación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y a dieciocho de la primera publicación del *Anuario de Historia de la Educación* invita a una mirada retrospectiva y a una historia del presente. El *Anuario* es la publicación que representa y expresa a una sociedad creada en 1995 para nuclear a un espectro de docentes de universidades públicas de distintas generaciones dedicados a la historia de la educación; la continuidad en el tiempo de esta asociación y de una publicación académica merece ser celebrada. Pero las nociones mismas de “anuario” y de “sociedad” son signos de una época que ha cambiado: tanto el pasaje del formato impreso al digital como el tránsito de las viejas asociaciones a las actuales redes indican que los cambios tecno-culturales han afectado las modalidades de comunicación científica y de sociabilidad académica.

Pero hagamos primero un poco de historia antes de detenernos en los dilemas y desafíos futuros. Una historia del presente requiere poner en primer plano el carácter complejo de las comunidades académicas y de la educación superior en la Argentina: la SAHE se funda haciendo converger voluntades

político-académicas de docentes de universidades públicas. ¿Qué significaba en 1995 esta decisión? Significaba apostar a la revitalización de la investigación histórico-educativa con el objeto de producir nuevas interpretaciones sobre el pasado lejano y cercano, luego del impacto de la dictadura militar y de la recuperación de la democracia pero también de las conmociones mundiales. Esa decisión no se comprende sin situar el escenario universitario de entonces, con cátedras de Historia de la Educación cuyos cargos titulares fueron sometidos a concurso público de antecedentes y que habían iniciado un ciclo de estabilidad.

La fundación de la SAHE se produjo bajo el telón de fondo de la reforma del sistema educativo y de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Superior (1995) frente a las cuales sus miembros asumirían diversas posiciones que tensarían la relación entre ese presente histórico y la indagación del pasado. Los cambios en el terreno universitario a partir del diseño de un sistema de educación superior que nucleó a universidades e institutos de formación docente, la creación de la CONEAU, del Sistema de Incentivos a la Investigación y la expansión del posgrado revertirían sobre un crecimiento de la producción académica de historia de la educación.

Analicemos lo anterior desde una perspectiva intergeneracional. En el momento de la fundación de la SAHE convergieron al menos tres generaciones: las figuras aún en actividad de la generación del 50, profesores y profesoras de la generación del 60/70, reintegrados a las cátedras universitarias luego de las experiencias de exilio externo o interno, y jóvenes docentes que ingresábamos a la docencia y/o accedíamos a becas de investigación en el ciclo democrático. Los exponentes de la segunda tuvieron un papel fundante en las nuevas orientaciones de la investigación histórico-educativa y en la formación de recursos humanos, mientras que los de la tercera comenzamos a experimentar lo que ha dado en llamarse la profesionalización académica, alcanzando estudios de posgrado e incursionando en especializaciones temáticas. Si en 1995 convergieron tres generaciones, en 2005 se sumó una cuarta generación, que se formó y desarrolló su actividad bajo el telón de fondo del escenario post 2001 y que transitó la etapa de crecimiento del sistema científico y universitario en la primera década del siglo XXI, incorporándose a cátedras y equipos de investigación de manera desigual.

Entre 1995 y 2015 podemos reconocer algunas continuidades y novedades que permearon de manera diferencial a las distintas generaciones: persiste la cátedra como unidad de producción de conocimiento, de enseñanza y de investigación en carreras de ciencias de la educación cuyas matrículas han descendido notablemente, se producen distintas formas y experiencias de internacionalización académica, se amplían las demandas de participación en otros ámbitos institucionales (educación superior no universitaria), toman for-

ma redes académicas de diversa escala y se producen intervenciones en la esfera pública a partir de la expansión mediático-audiovisual.

Una lectura histórica centrada en el devenir de la disciplina académica “historia de la educación” y en los cambios de sus objetos, enfoques, lenguajes y fronteras invita a descentrar la lectura de la SAHE para reconocer las articulaciones y entramados con otras disciplinas y comunidades académicas. Como toda disciplina, la historia de la educación puede ser pensada como una tribu y un territorio académico¹ en el que se configura una identidad cultural, predominan mitos unificadores, emergen divergencias y polémicas y se tiende a expulsar a los “inmigrantes ilegales”. Su endogamia se contrarresta con la conexión con otras disciplinas y subdisciplinas del campo de las humanidades y las ciencias sociales (historia, antropología, sociología, literatura); habiendo sido este un camino para la renovación teórico-metodológica y para nuevas sociabilidades e intercambios, variando según se trate de redes densas o flojas según la distinción de Becher. Al interior del campo de investigación educativa la SAHE puede verse como una red densa, por haber accedido a una forma institucional y una producción regular (expresada en publicaciones, eventos académicos y tesis de posgrado); desde su dinámica interna es posible que se vea de otra manera: la institucionalización fue dificultosa y llevó tiempo.

Mientras en 1995 la creación de un espacio institucional inauguró un camino de producción académica, en la actualidad se multiplican los balances —producidos dentro y fuera de ese espacio— que permiten revisar los rasgos de esa producción (tópico sobre el que no nos detendremos). Pero las preguntas que se abren a esta altura son si la historia de la educación es centralmente el resultado de la intervención especializada de los miembros de una sociedad procedente en su gran mayoría de carreras de educación o si se produce en diversos espacios, grupos y comunidades; si la “tribu” logra convertirse en una comunidad abierta a diverso tipo de intercambios académicos, si logra interpelar y generar nuevas identificaciones como espacio de convergencia y pertenencia.

Como señala Becher, “a menudo sucede que grupos de disciplinas colindantes reclaman las mismas porciones de territorio intelectual” y “que lo que demarca una perspectiva disciplinar de otra respecto de un tema o asunto compartido puede variar entre una diferencia de estilo o de énfasis, de división del trabajo o una diferencia en el marco conceptual”². En este caso ese territorio intelectual estaría conformado por asignaturas en carreras de grado de educación o historia y por diversos seminarios de grado y posgrado con contenidos especializados, pero saberes vinculados con historia de la educación se ensamblan invariablemente con otros de distintas disciplinas si pensamos desde una perspectiva transdisciplinaria, en tanto la educación (instituciones, procesos formativos, etc.) está presente en todo tipo de fenómenos. La diferencia que habría impuesto la SAHE en particular seguramente haya sido la persistencia

de una interrogación y una inquietud política por la educación, con sus intereses persuasivos y sus pretensiones totalizadoras: nos hemos detenido en esta hipótesis en textos anteriores³. Pero esta primacía responde más ampliamente al conjunto de las ciencias sociales latinoamericanas caracterizadas según O'Donnell por estar cerca del problema de la política y de sus conflictos⁴.

Si esa inquietud política signó la última década del siglo xx, etapa marcada por las polémicas vinculadas con la reforma educativa y la interpretación de los efectos de las políticas neoliberales sobre la retracción de la educación pública, la persistencia de esta inquietud política en el nuevo siglo que pugna a pesar del avance en la profesionalización académica y de los campos disciplinarios se vincula con las particularidades de las universidades públicas argentinas (cogobernadas, con ingreso irrestricto y gratuitas) que mantienen una estrecha conexión con las demandas sociales, con las problemáticas pendientes del sistema educativo y con las características de la cultura política en la que los grupos universitarios han tenido históricamente una implicación activa. Recordemos que la universidad pública argentina más que dedicarse a la formación de elites ha estado ligada al ascenso y movilización de los sectores medios, y esta impronta histórica adquiere un nuevo relieve en la actual conformación del sistema universitario a partir de la creación de nuevas instituciones que buscan dar respuesta a demandas de sectores medios empobrecidos y de sectores populares en territorios de la provincia de Buenos Aires.

Un dilema en curso se vincula con la profesionalización académica como categoría global desde la cual se analiza hoy la actividad de profesores y profesoras en las universidades, que jerarquiza la investigación respecto de otras tareas y que está mediada por las dinámicas de la evaluación y la rendición de cuentas. En el ciclo histórico que analizamos las exigencias de la profesionalización se multiplicaron pero combinadas con precarias condiciones institucionales y atrasos salariales; en los últimos años se ha producido un salto cuantitativo y cualitativo aunque quedan problemas pendientes vinculados con la modernización de bibliotecas y archivos. En el caso de la historia de la educación el crecimiento del Conicet ha favorecido la generación de un núcleo de investigadores e investigadoras con mayor experticia e internacionalización.

Sin embargo el descenso de las matriculas de carreras universitarias de educación y el aumento de las matriculas de los institutos de formación docente revelan la importancia de una intervención investigativa y docente en esos ámbitos, con dinámicas que no se vinculan estrechamente a los cánones de la profesionalización. Vale la pena la discusión sobre las diferencias que se plantean en el terreno de la escritura académica y de las prácticas de lectura, entre el artículo publicado en revista científica respecto de otro tipo de textos (para la formación) y entre la lectura vinculada al habitus de la investigación y otras modalidades de lectura en espacios de formación de maestros y profesores.

La comparación de la trayectoria y la producción de la SAHE con las de otros países conlleva el debate acerca de las formas que asume el conocimiento académico tanto respecto de su génesis como de su despliegue y visibilidad, su inscripción local y su carácter transnacional. Una mirada preliminar de las producciones académicas de los últimos años muestra que la delimitación de líneas de investigación se ha producido con diversas lógicas: en algunos casos se replicaron líneas en desarrollo en Europa y Estados Unidos, en otros tomaron forma a partir de preocupaciones de grupos y redes de América Latina, en algunas han sido caminos ligados con preocupaciones locales que convergieron luego con estudios afines en otros países. Las líneas de investigación en curso en historia de la educación (historia reciente de la educación, estética escolar y educación artística, museos y patrimonio educativo, interculturalidad y pueblos originarios, historia de universidades y disciplinas académicas, historia de la infancia, biografías de intelectuales, viajeros del siglo XIX, cuerpo, género y educación física, entre otras) responden y combinan diversas lógicas, generan producciones individuales y colectivas, recurren a nuevos archivos, objetos y materiales y mantienen diversos lazos con otras disciplinas, subdisciplinas y grupos académicos del más amplio campo de las humanidades y las ciencias sociales.

De allí que resulte insuficiente suponer un locus único de legitimidad en la producción de conocimiento académico para pensar, en cambio, diversos locus con derivas e interlocutores heterogéneos, considerando por otra parte el carácter inestable y discontinuado de las instituciones universitarias en la Argentina, los efectos de exilios y diásporas y asimetrías institucionales, las particularidades de las editoriales académicas, la diferencial financiación de la investigación científica. La Ley 26.899 de Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos, que obliga a organismos e instituciones públicas que componen el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación a desarrollar repositorios digitales institucionales de acceso abierto, propios o compartidos, en los que se depositará la producción científico-tecnológica, seguramente propiciará con los años una mayor visibilidad de la producción local permitiendo detectar la contemporaneidad de algunas producciones con las de otros países, tal como sugieren indagar los estudios postcoloniales.

La presencia de la historia de la educación en la esfera pública quizá sea el principal desafío a futuro. La divulgación/transferencia/transmisión del conocimiento universitario (distintos términos para dar cuenta de la complejidad del fenómeno) en otros ámbitos y por otros medios constituye una tarea muy interesante en tanto se trata de llegar a públicos más amplios, no expertos pero interesados en la historia y las problemáticas educativas. Por un lado, porque comporta una revisión de temas y estéticas para la modulación del conoci-

miento e invita a revisar el lenguaje de la tribu. Pero, por otro, porque valoriza el acervo acumulado otorgándole la oportunidad de ser conocido a través de nuevos medios y dispositivos (visuales-digitales): los productos visuales y los relatos orales recuperados en la investigación histórico-educativa adquieren particular interés. La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que coloca a las universidades como productoras de contenidos y las autoriza a tener medios propios, puede habilitar la mayor circulación de los saberes histórico-educativos, como ya se está produciendo en canales públicos o en canales privados dedicados a la cultura. Por último, desafía al reposicionamiento de investigadoras e investigadores como intelectuales públicos que, como señala Altamirano,⁵ suelen valerse de la competencia en una disciplina y aspiran a animar la discusión de la comunidad.

Intentamos trazar un breve itinerario histórico y situar algunos desafíos. Habrá que seguir trabajando en la formación de jóvenes en diversos ámbitos institucionales de la educación superior y en la ampliación y democratización del acceso, producción y circulación del conocimiento histórico-educativo en la esfera pública. Pero también en la apertura y renovación de un espacio institucional con dinámicas deliberativas y colaborativas, que potencien el debate y la experimentación crítica y conserven cierto espíritu comunitario a pesar de las presiones y lógicas del capitalismo académico global.

Sandra Carli. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del Conicet y profesora titular regular en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Autora de *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

NOTAS

¹ Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.

² *Ibíd.*, p. 60.

³ Véase Carli, S. (2006): “La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n.º 7, 41-53; Carli, S. (2009): “La historia de la educación en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIV (40), 69-91; Carli, S. (2014): “La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, en N. Arata y M. Southwell (coord.): *Ideas de la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, La Plata, UNIPE.

⁴ Citado en Carli, S. (2014 b): “Las ciencias sociales en la Argentina: itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas”, revista *Nómadas*, n.º 41, Colombia, 62-77.

⁵ Véase Altamirano, C. (2013): *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

HISTORIA Y MEMORIAS DE UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

LOS 20 AÑOS DE LA SAHE Y LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN

Claudio Suasnábar

Los historiadores de la educación argentinos comenzamos a reunirnos, a partir de una invitación de la Universidad Nacional de Luján, allá por 1987. Todos los años, hasta 1994, nos seguimos reuniendo, teniendo como sede diferentes universidades. En varios de estos eventos se reclamaba con énfasis una organización académica más sistemática, así como la creación de algún tipo de publicación que canalizara los esfuerzos de tantos investigadores y docentes del área. Revisando un informe sobre las jornadas de 1991, realizadas en Paraná [...], encontramos propuestas concretas para la edición de una revista especializada y un anuario [Gregorio Weinberg] así como la conformación de una Sociedad de Historiadores de la Educación en la Argentina [Cucuzza].

El vigésimo aniversario de la creación de la SAHE ciertamente constituye un hecho significativo y trascendente no solo para la comunidad de historiadores de la educación sino también para el conjunto del campo educativo nacional, por cuanto marca el derrotero de un proceso de institucionalización y profesionalización académica que, en su particular experiencia, nos posibilita reflexionar sobre algunos de los rasgos y características de la educación como campo disciplinar así como también de los desafíos futuros.

Desde el retorno a la democracia, el campo educativo como espacio de producción, formación y difusión de conocimientos se ha expandido en su base institucional (carreras de educación y ciencias de la educación en universidades públicas y privadas) y, a la vez, se ha diferenciado y especializado con el desarrollo del posgrado, la creación de centros e institutos de investigación y el crecimiento del número de revistas específicas; estas tendencias se expresan en un aumento tendencial de la producción académica. Con todo, la institucionalización y profesionalización del campo educativo en la Argentina aún sigue siendo relativamente débil, hecho que se manifiesta entre otros aspectos, en la dificultad para el sostenimiento y continuidad de las revistas, para definir y consensuar criterios de calidad y validez de la producción intelectual como también en la limitada capacidad para elaborar agendas propias de investigación.¹ Esta situación no es ajena al impacto de las distintas orientaciones de política universitaria y de investigación sobre el campo educativo durante los últimos treinta años, pero también es cierto que el comportamiento de las distintas comunidades disciplinares o de áreas de conocimiento no fue el mismo, y es aquí donde a nuestro juicio radica la importancia de la experiencia de la SAHE.

48

La historia de la educación tiene el privilegio de ser el primer campo de conocimiento que se constituye como una asociación científica y que comienza a editar sistemáticamente una revista especializada, el *Anuario de Historia de la Educación*. En este sentido, si bien otros campos como el de los estudios sobre la universidad comienzan a institucionalizarse en 1993 con la publicación de la revista *Pensamiento Universitario* y posteriormente inician la realización de eventos específicos como los encuentros de *La universidad como objeto de investigación* en 1995, este campo aún no ha avanzado en la conformación de una organización permanente. Lo mismo puede decirse de los campos de las políticas educativas, la sociología de la educación y de la pedagogía que realizan con cierta continuidad encuentros o jornadas de cátedras y que cuentan con numerosos equipos de investigación pero aún no con revistas específicas ni asociaciones científicas.² Una mención aparte merece el campo de la educación comparada que en los años 60 tuvo un desarrollo importante y precursor con figuras reconocidas como Ángel Diego Márquez y Gilda L. de Romero Brest, pero que declina en las décadas subsiguientes hasta el año 2001,

cuando se crea la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y en 2010 comienza a editar la *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. A la inversa de los otros campos donde la realización de jornadas de cátedras y equipos de investigación marcan una acumulación progresiva de “masa crítica”, la educación comparada comienza su institucionalización por impulso de la internacionalización de este campo a escala mundial.

En el marco de los distintos procesos de conformación y/o institucionalización de áreas dentro del campo educativo nacional, el caso de la historia de la educación no solo expresa la particular experiencia de esta comunidad disciplinar sino también nos permite delinear algunos rasgos y características propias de la educación como campo disciplinar que atraviesan las distintas áreas. En este sentido, lejos de una mirada idiosincrática o localista, esta breve reflexión se inscribe en los estudios socio-históricos de los procesos de institucionalización mundial de la educación como campo disciplinar, los cuales posibilitan estudiar las trayectorias e historias nacionales desde una perspectiva global de largo plazo y, a la vez, recuperar la especificidad de este campo³. En lo que sigue intentaremos presentar muy sucintamente algunas características y tensiones que atraviesan este campo y cómo se expresan en la historia de la educación, posteriormente nos interesa recuperar la experiencia internacional del proceso de institucionalización de la ISCHE y el rol de la revista *Paedagogica Historica*, y por último a modo de cierre señalamos algunos desafíos futuros no solo para la historia de la educación sino también del campo educativo en nuestro país.

Un primer aspecto a señalar es que la educación como campo disciplinar emerge a escala mundial hacia fines del siglo XIX, estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, y por otro, a las demandas de calificación profesional. Así, la escolarización masiva generó una fuerte demanda por teoría en la medida que los sistemas educativos se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos, la cual no solo expresaba una demanda teórica por legitimar la ideología educativa y la regulación que suponía el gobierno de la educación sino que también respondía a la necesidad de formación y certificación profesional de los maestros.

Esta matriz de origen está en la base de la especificidad de la educación como campo disciplinar, por cuanto se constituye a partir de un conjunto de saberes elaborados en un campo profesional previamente constituido. De tal forma, el campo profesional es condición para la emergencia como disciplina pero también condiciona su propio desarrollo como campo científico en términos de sus orientaciones, definición de dominios, problemáticas, métodos, etc. Una consecuencia fundamental de este rasgo

es que el desarrollo de la educación como campo disciplinar se produce bajo el signo de una tensión dinámica que busca, por un lado, responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa, y por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas⁴.

Esta tensión resulta perceptible en el caso de la historia de la educación, que muy claramente señala Adrián Ascolani cuando afirma que este campo desde comienzos del siglo xx hasta la década de 1980 “fue construyendo un objeto de estudio muy afín a las necesidades de la formación del profesorado normal, secundario y universitario, vale decir centrado en las instituciones y pedagogías, cuyo conocimiento tenía una utilidad reconocida como saber aplicado a la práctica docente”⁵. En este sentido, podemos decir que el proceso de institucionalización de la historia de la educación como disciplina académica se inicia con el retorno a la democracia, cuando comienza a ser producida principalmente por profesores e investigadores universitarios, y difundida a través de eventos específicos como las jornadas.

Con todo, este progresivo distanciamiento de la demanda formativa solo marca una primera etapa en el proceso de autonomización como disciplina, la cual para constituirse como tal supone, por un lado, la conformación de circuitos de comunicación especializados como son las revistas, y por otro, la construcción de estructuras institucionales que adoptan la forma de redes o asociaciones. Ambas dimensiones están íntimamente relacionados al proceso de profesionalización académica por cuanto las revistas y las asociaciones tienden a generar mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes del campo⁶.

Estas preocupaciones ya estaban presentes en el campo de la historia de la educación local, tal como apuntó el querido Edgardo Ossanna en la introducción del primer número del *Anuario* reflexionando sobre el porqué del retraso en la conformación de una asociación y la revista.

Tuvo que pasar todavía un tiempo para que estas iniciativas pudieran concretarse: ¿proceso de maduración?, ¿etapa de mayor producción?, ¿necesidad creciente de ámbitos de exposición y contrastación?, ¿salto cualitativo aun dentro de las condiciones de producción académica en cada una de nuestras instituciones?, ¿necesidad de afirmar vínculos más sólidos internamente y con otros investigadores de instituciones de otros países? Tal vez ninguna de estas hipótesis, por sí misma, pueda explicarlo todo, pero es indudable que cada una de ellas se haya constituido en una posible razón para la demora.⁷

Efectivamente, las jornadas de historia de la educación permitieron instalar un espacio de producción e intercambio y, a la vez, de reconocimiento como comunidad disciplinar. Pero la continuidad de este proceso suponía avanzar en la institucionalización y profesionalización académica de este campo de conocimiento.

Al respecto, resulta sumamente ilustrativa la experiencia de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y la revista *Paedagogica Historica* en el proceso de institucionalización mundial de la historia de la educación como disciplina académica. En 2014 la revista *Paedagogica Historica* festejó sus primeros cincuenta años y lo hizo con un número especial que, a modo de balance historiográfico e institucional, recorre la historia y trayectoria de conformación del campo. Ciertamente, la riqueza de ese número excede la extensión de esta comunicación por cuanto solo señalaremos algunos aspectos que nos parecen relevantes para pensar los desafíos de la historia de la educación en nuestro país.

La revista *Paedagogica Historica* comienza a publicarse en 1961 por el Center for the Study of the History of Education dirigido por el profesor Robert Plancke, ligado al Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad de Ghent (Bélgica). La revista surge como resolución del Octavo Congreso de Historia de las Ciencias realizado en Florencia en 1956, a instancias de un pequeño grupo de expertos que plantean la necesidad de una publicación internacional del campo aunque en la práctica expresaba las inquietudes de profesores e investigadores europeos. La primera etapa de la revista (1961-1990) conocida como la “serie blanca” por el color de su tapa, focalizará su interés por un lado, en la historia del pensamiento y las ideas sobre la educación, y por otro, en la historia de los sistemas educativos, las instituciones y legislación. La predominancia de este enfoque tradicional de la revista no fue obstáculo para la inclusión de artículos que expresaban la por entonces emergente historia social que comenzó a influenciar sobre los historiadores de la educación⁸.

En buena medida, la creación de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) en 1979 no solo expresa el ascenso de una nueva generación de historiadores sino también los vientos de renovación teórica e historiográfica producida por la cada vez más estrecha vinculación de la historia social y la historia de la educación en distintos países. En este clima intelectual, la ISCHE surge con la idea de nuclear al conjunto de sociedades y conferencias de historia de la educación de toda Europa, incluyendo las asociaciones de los países europeos del Este, a instancias de la British History of Education Society, presidida por Brian Simon, y la Conferencia Anual de Historiadores de la Educación de Alemania, representada por Manfred Heinemann. Una de las primeras actividades que se

planteará la asociación será la edición de un International Newsletter for the History of Education (INHE) como órgano de difusión de las actividades de las diferentes asociaciones y de las novedades editoriales de publicaciones del campo. La continuidad de las conferencias y el crecimiento de los participantes plantearon la necesidad en avanzar en la publicación de los trabajos más relevantes, cuestión que dará origen a una efímera serie de libros de la ISCHE que se discontinuaría por cuestiones financieras⁹.

Recién a comienzos de la década de 1990 convergerían la ISCHE y la revista *Paedagogica Historica*, que reemplaza la anterior newsletter para convertirse en la publicación oficial de la asociación. Ciertamente, este proceso no estuvo exento de conflictos como expresión de las tensiones entre corrientes historiográficas, el peso de las distintas asociaciones y, no menos importante, la discusión sobre los criterios de calidad de la producción, todas cuestiones que progresivamente se saldarían a partir del fortalecimiento institucional de la ISCHE y la proyección internacional de la revista. Esta convergencia da inicio a la segunda etapa de la publicación (1990-2002) conocida como “serie roja”, que se caracterizará por el giro hacia una historia social y cultural de la educación a partir de una visión de la educación como un campo interdisciplinario¹⁰. En 2003 se inicia la tercera etapa de la revista en asociación con Taylor & Francis como responsable de la publicación, distribución y comercialización de la nueva “serie azul”, que continúa hasta nuestros días. Esta decisión no solo es una respuesta a las dificultades para sostener la publicación sino fundamentalmente la necesidad de hacer frente al cambio de la cultura académica —cada vez más regulada por los sistemas de indexación— y por la expansión de las publicaciones electrónicas que amplían las posibilidades de acceso y visibilidad de las revistas.

52

Como se habrá podido apreciar, la institucionalización y profesionalización mundial de la historia de la educación como disciplina académica está fuertemente ligada a la necesaria construcción institucional de asociaciones científicas como la ISCHE y de revistas especializadas como la *Paedagogica Historica*. En este sentido, podemos decir que la creación de la SAHE y el *Anuario* constituyen una experiencia que no solo continúa una tendencia global sino también por contraste marca la débil institucionalización y profesionalización de la educación como disciplina académica en nuestro país que se manifiesta, entre otros aspectos, en la dificultad para definir criterios de calidad de la producción, en la limitada autonomía para elaborar agendas de investigación y aun más importante en su escasa incidencia en las políticas educativas y prácticas pedagógicas.

En el caso de la historia de la educación en nuestro país los avances logrados son motivo de orgullo y satisfacción, pero no deben ocultar algunas cuestiones pendientes como la necesaria profundización del diálogo con la

producción de la historiografía nacional, así como también con la producción de la historiografía de la educación mundial. Esta tarea va más allá de los vínculos individuales o de la publicación de un artículo en una revista internacional; es parte de un desafío institucional de construir redes y programas de investigación con colegas extranjeros.

Al respecto, la experiencia internacional nuevamente nos muestra caminos posibles de transitar para profundizar y ampliar los circuitos de difusión y diseminación de la producción del campo de la historia de la educación, y a la vez, para avanzar en la construcción de programas de investigación a escala regional o mundial. El proyecto “Mapping the discipline history of education (1985-2015)”, coordinado por Rita Hofstetter, de la Universidad de Ginebra, constituye una de las iniciativas más ambiciosas, por cuanto se propone la construcción colectiva de una base de datos a escala europea de: instituciones (centros de investigación, laboratorios, museos, archivos y equipos), investigadores (junior, semi-senior o senior, y sus posiciones institucionales), redes de comunicación (sociedades científicas, congresos, conferencias, revistas y otras publicaciones periódicas) y socialización profesional (currículas de formación, grados académicos, tesis doctorales y/o “habilitaciones”).¹¹ Cabe señalar que este programa comenzó como un relevamiento institucional de la producción historiográfica en lengua francesa (Suiza, Francia y Bélgica) que, presentada en la 36.^a Conferencia de la ISCHE en 2014, rápidamente logró la adhesión de investigadores de otras lenguas y de la propia asociación para extenderlo a nivel europeo. Como señalan los impulsores del programa, esta cartografía institucional de la historia de la educación en Europa es el primer paso que posibilitará en el futuro analizar la producción académica hacia un “mapeo” de los cambios y continuidades en las temáticas y problemas de investigación, de las metodologías y marcos referenciales utilizados¹².

Ciertamente, las condiciones de producción de conocimiento en los países europeos son muy diferentes de las nuestras, y esa brecha es un dato insoslayable ya que está en la base de las desigualdades y asimetrías del campo académico mundial. No obstante, los últimos veinte años para el campo de la historia de la educación latinoamericana han sido de consolidación de su base institucional a partir de la creación de asociaciones nacionales cada una con sus revistas o anuarios que regularmente difunden su producción, así como también la institucionalización de eventos regionales como el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). En buena medida, estos avances generan condiciones favorables para desarrollar redes y programas de investigación regionales en diálogo con la producción mundial pero, como señalamos antes, estas iniciativas deben ser parte de una agenda de trabajo de las asociaciones nacionales y, en nuestro caso, de la SAHE.

Claudio Suasnábar. Doctor en Ciencias Sociales por FLACSO-Argentina. Profesor ordinario en la Universidad Nacional de La Plata. Autor de *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria, 2013.

NOTAS

- ¹ Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Gorostiaga, J. (2007): Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003, Buenos Aires, Manantial.
- ² En 2014 comienza a editarse la *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE)* con sede en la UNTREF.
- ³ Véase Suasnábar, C. (2013): “La institucionalización de la educación como campo disciplinar: un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. XVIII, n. 59 oct./dic., Ciudad de México, pp. 1281-1303.
- ⁴ Véase Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002a): *Science(s) et l'éducation 19-20 siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Peter Lang Editions; Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002b): “Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of their Development. Introduction”, in *European Educational Research Journal*, vol. I, number 1, pp. 3-26.
- ⁵ Ascolani, A. (2012): “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina”, en *Educação*, v. 35, n. 1, jan./abr., Porto Alegre, p. 42-53.
- ⁶ Becher, T. (1989): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- ⁷ Ossanna, E. (1997): “Introducción”, en *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 1, 1996-1997, San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan, pp. 15-16.
- ⁸ Dekker, J. & Simon, F. (2014): “Shaping the history of education? The first 50 years of *Paedagogica Historica*. Introduction”, in *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50:6, pp. 707-716.
- ⁹ Véase Fuchs, E. (2014): “The International Standing Conference for the History of Education and *Paedagogica Historica*: a historical view on institutional strategies and practices”, in *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50:6, pp. 737-755.
- ¹⁰ Rogers, R. (2014): “*Paedagogica Historica*: trendsetter or follower?”, in *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50:6, pp. 717-736.
- ¹¹ En muchos países europeos el acceso a una cátedra supone cumplir la realización de un trabajo de investigación original o “habilitación”.
- ¹² Hofstetter, R. (et al.) (2014): “Mapping the history of education”, in *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50:6, 871-880.

UN POEMA PUEDE HACER HISTORIA, PERO ES LA HISTORIA LA QUE INSPIRA A LOS POETAS

Gerardo Bianchetti

Según un conocido y recordado tango argentino, cuando volvemos la mirada hacia nuestro pasado, es posible tener la impresión de “que es un soplo la vida, que veinte años no es nada...”, pero sin embargo, cuando buscamos reencontrarnos con nuestra propia historia vivida, el tiempo pasado se comienza a cargar de imágenes, sensaciones, que nos muestran una perspectiva diferente de la del poeta, quien en realidad lo que pretende es dar contenido a sus propios sentimientos. Los poetas nos ayudan a ver con otros ojos la realidad y a sentir con otra intensidad lo que sucede en ella, mientras que los recuerdos vivenciados nos permiten hacer un balance del pasado, una reflexión sobre el presente y una proyección (sobre lo deseado) hacia el futuro.

En la mirada de un apasionado por la historia, estos veinte años representaron una experiencia personal enriquecedora y la posibilidad de haber sido testigo-partícipe del nacimiento de una institución, que ha logrado cumplir con algunos de los sueños de todos aquellos que, dos décadas atrás, impulsaron su fundación.

¿Era necesario crear un ámbito que reuniera a historiadores interesados en investigar lo que había sucedido en la educación, en las diferentes etapas de nuestra historia?, ¿cómo se habían manifestado a lo largo y ancho de la nación cada uno de esos momentos?, ¿qué relatos conocíamos sobre ellos?, ¿quién los escribió?, ¿qué experiencias, desconocidas por muchos/as, podían ayudarnos a conocer y comprender nuestra historia de la educación? [...]

Las primeras respuestas fueron producto del tesón y la voluntad de un grupo de “inconformistas” dispuestos a poner en acción una idea que rondaba en el ánimo de muchos de ellos. El primer director del *Anuario* recordaba que “a fines de 1995, a partir de una autoconvocatoria —sin documentos previos, sin modelos establecidos—, nos reunimos para conformar la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, la que se constituye sobre una concepción ampliamente democrática y participativa, tanto desde su gestación como desde el funcionamiento que prevén sus estatutos. Y sin duda en sus prácticas”¹.

Esas palabras ponían en evidencia la filosofía que inspiraba el accionar de los/as voluntariosos/as, quienes coincidían en que era necesario conocer no solamente aquellos procesos que se destacaban por ser consecuencia de determinados cambios políticos operados a nivel de los gobiernos centrales, sino que era fundamental impulsar investigaciones en todos los rincones de la Argentina, para poder rescatar aquellas experiencias que muchas veces estaban ocultas de las miradas de los centros dedicados a esos estudios.

El desafío era escribir las historias de la educación argentina (y también latinoamericana) con una actitud diferente de la que predominaba en los centros tradicionales (y tradicionalistas). Una historia que se despojara del “centrismo” y se permitiera mirar con otros ojos lo que había sucedido en la educación, a lo largo y ancho de la Argentina y a lo largo de su corta historia.

Ese objetivo, que fue interpretado como un desafío, intentaba superar las limitaciones de una “academia” que se conformaba con los relatos, que mostraban a la historia de los hechos educativos como una sucesión de datos que señalaban el tránsito entre diferentes etapas. Era necesario, en consecuencia, comenzar por un cambio de actitud entre quienes estaban comprometidos con estas problemáticas y coincidían con ese horizonte. Allí comenzó a escribirse la historia de esta institución.

La recuperación democrática en 1983 había despertado nuevas pasiones. La “Noche de los bastones largos” de 1966 había herido profundamente a la sociedad y, lógicamente también, a los centros académicos, ya que los “legionarios” que lideraban el golpe cívico-militar estaban convencidos de que su deber histórico era terminar con todo pensamiento que pusiera en duda que era un “orden sagrado” el que debía regir la vida de la sociedad argentina. El golpe cívico-militar de 1976 fue a su vez conducido por quienes creían que aquella tarea no se había logrado todavía y, en consecuencia, se debería ir más a fondo en la búsqueda de un orden social, permanente y definitivo. El instrumento utilizado fue el Estado, actuando como terrorista, y nuevamente uno de los blancos de la represión fueron las instituciones científicas y/o académicas. Las persecuciones solo tenía un límite: la desaparición física de todos aquellos que eran considerados “irrecuperables” para la materialización de la “nueva sociedad”.

El retorno a la vigencia de las instituciones democráticas convocaba a muchos sectores de la sociedad a la reconstrucción de una trama social, que había sido objeto de la aplicación de sofisticados y perversos métodos de represión, que tuvieron como objetivo establecer un orden que, perdurando en el tiempo, pudiera convertirse en los fundamentos de una nueva cultura. Recomponer los vínculos sociales, recuperar la palabra de los que fueron condenados al silencio, adentrarse en los laberintos de los acontecimientos para tratar de conocer lo que se escondía detrás de las apariencias fueron algunas de las tareas a las que se convocó a todos/as los/as que sentían la necesidad de recuperar la memoria para utilizarla como una herramienta que contribuyera a encontrar algunas respuestas a los múltiples interrogantes que interpelaban a la sociedad.

En ese contexto, recuerda Edgardo Ossanna, “Los historiadores de la educación argentinos comenzamos a reunirnos, a partir de una invitación de la Universidad Nacional de Luján, allá por 1987”,² con la intención de recuperar la palabra, una palabra que sirviera para contribuir a que NUNCA MÁS se permitiera que triunfe la muerte sobre la vida, ni el silencio sobre los sonidos que producen los relatos, principalmente aquellos que son la consecuencia del debate y la confrontación de ideas.

En esa etapa fundacional convergieron jóvenes investigadores que formaban parte de los equipos de trabajo que se habían creado en algunas universidades con aquellos/as, no tan jóvenes, que volvieron del exilio o que habían logrado sobrevivir a la oscura noche de la dictadura.

El elemento que lograba unir a esas distintas generaciones era la necesidad de escribir una Historia de la Educación que reflejara “las continuidades y rupturas” y “las historias de la educación de las provincias” (Adriana Puiggrós); los “debates y combates” que se habían producido entre el primer Congreso Pedagógico y el Segundo (Rubén Cucuzza); las “historias de textos escolares” que, además de cumplir la función de enseñarnos a leer, nos habían permitido entender que nada es resultado de un “destino” inexorable, sino de acciones y omisiones que generan los grupos sociales para defender intereses (materiales o simbólicos) en una sociedad (Edgardo Ossanna); como también aquellos “modelos educativos” que nos mostraban que los pueblos originarios de este continente, antes de la llegada de la “civilización” europea, habían concebido instituciones para formar a sus integrantes más jóvenes (Gregorio Weinberg); y muchos otros temas que reflejaban el interés por escudriñar en el pasado remoto y/o cercano por parte de un grupo de investigadoras/es que también se ocupaba de la docencia en las universidades o en los Institutos de formación docente.

En un primer momento no era un grupo muy numeroso, pero era un grupo que se destacaba por un compromiso político, puesto de manifiesto en la opción por una perspectiva social de la Historia.

Los cambios políticos acompañaron, como era previsible, el crecimiento institucional y la dialéctica de la historia se puso de manifiesto en la década siguiente. Las políticas neoliberales que comenzaron a aplicarse en los primeros años de la década de 1990 dejaron su impronta en la sociedad y en sus instituciones y a fines de esa década, en el *Anuario* n.º 3, quedaban reflejados los resultados de esas políticas. “Los últimos años han sido difíciles para la educación, y no sólo para la educación en la Argentina. Expresión de ello han sido las dificultades encontradas para la organización de las periódicas Jornadas de Historia de la Educación que han caracterizado el trabajo de nuestra disciplina desde 1987 [...]”³

Pese a los problemas generados por la aplicación de las políticas de ajuste, que pusieron nuevamente a las instituciones públicas de educación en la mira tratando de subordinarlas a una lógica de mercado, las actividades de la SAHE continuaron impulsadas por la voluntad de sus integrantes. Fue una etapa en la que predominó una actitud de “resistencia” frente a las políticas que promovían la transformación del Estado para convertirlo en un garante de los negocios de bancos y corporaciones.

La presencia institucional fue creciendo en el ámbito nacional e internacional, y las investigaciones comenzaron a mostrar una nueva Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Nuevos/as investigadores/as de la Argentina y de la Patria Grande, mostraban en sus producciones la complejidad de los procesos sociales rescatando, muchas veces del olvido, las acciones de educadoras/es comprometidas/os con la tarea de educar. Esos/as “nóveles investigadores/as” que se habían incorporado a mediados de los 80 empezaron a destacarse por la calidad de sus producciones, las que comenzaron a ser utilizadas como material de trabajo con el que se formaron los/as nuevos/as estudiantes que optaban por las carreras docentes, produciendo, en consecuencia, un efecto multiplicador a nivel de las investigaciones.

El “relevo de generaciones” siempre se hizo en un contexto de debates, de acuerdos, desacuerdos y polémicas, que eran la consecuencia de las diferentes perspectivas teóricas y de las pasiones con la que cada uno/a realizaba su trabajo.

Los encuentros se sucedieron mostrando fuerte deseo de llevar los debates a todos los rincones de la Argentina. Luján, San Juan, Salta, La Plata, Buenos Aires, San Luis, Rosario, Comahue, Paraná, fueron sedes de las jornadas y en cada una de ellas la preocupación estaba puesta en mostrar que la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana estaba escrita también por muchos/as docentes e investigadores/as que buscaban recuperar experiencias, discusiones y debates muchas veces ignorados/as o desconocidos/as.

Allí comenzó a cobrar cuerpo una nueva realidad, la que proviene de reconocer que las “historias oficiales” solamente buscan justificar aquello que contribuye a legitimar su relato. Rescatar las acciones, preocupaciones, deseos, sueños, esfuerzos, frustraciones y también penurias o sufrimientos nos ayuda a conocer un poco más nuestras fortalezas y debilidades.

Si retornamos a los dichos del poeta, aquel que nos permitió comenzar este relato, debemos reconocer que nuestra mirada no coincide con la suya, quizá porque los momentos de la historia y las vivencias han sido muy diferentes.

Los veinte años de esta experiencia creadora y creativa han servido para conocer y conocernos, para compartir y polemizar, para encontrarnos y desencontrarnos, para caminar juntos pero también para seguir por senderos que se bifurcaron y nos acercaron a otros destinos. Sin embargo, la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, con su tesonera insistencia en la necesidad de recuperar para la historia de la educación, las actividades de los/as educadores/as, los proyectos educativos exitosos o negados, los temas silenciados o reprimidos, las disputas teóricas sobre los métodos, nos ha permitido hacer eso y mucho más, y lo más importante es que muchos de los deseos y expectativas de los que hace veinte años comenzaron con esta idea se han concretado y que, a diferencia del poeta que sentía que los veinte años no eran nada, en este caso lo vivido nos permite recordar a Miguel Hernández cuando nos convoca a seguir con la tarea, ya que es necesario tener presente aquello de que “caminante... no hay camino, se hace camino al andar, al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante... No hay camino... sino estelas en la mar”.

El “oficio” del poeta y el del historiador/a tienen algo en común y es que su tránsito por la vida va dejando huellas teñidas de pasión, en un caso por tratar de adentrarse en el laberinto de los sentimientos, sensaciones y percepciones de los seres humanos; en el otro, la pasión se expresa en la búsqueda por escudriñar en los pliegues que construyen en la sociedad algunos grupos de poder con la intención de mostrar una “realidad” que coloque a ciertos personajes o instituciones en el pináculo social como hacedores de la historia, ocultando las verdaderas razones o intereses que guían sus actitudes y/o comportamientos.

Antón Semiónovich Makárenko escribió, allá por 1933, su libro *Poema pedagógico*,⁴ en el que relata su experiencia educadora en la Colonia Máximo Gorki con adolescentes portadores de “comportamientos problemáticos”. Creo que esa obra sintetiza la mirada de un poeta, un historiador y un educador. Una buena síntesis de la tarea que realizan los/as historiadores/as que se preocupan por tratar de comprender a la sociedad desde la Historia *de su* Educación.

Gerardo Bianchetti. Magíster en Educación. Profesor titular de Política Educacional en la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Salta. Autor de publicaciones sobre temas de historia de la educación en medios gráficos y electrónicos, nacionales y extranjeros.

NOTAS

- ¹ Ossanna, E. (1997): *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 1, Universidad Nacional de San Juan.
- ² Ossanna, ob. cit.
- ³ Ossanna, E. (2001): *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 3, Buenos Aires, Impreso en CaRol-Go.
- ⁴ Makárenko, A. (1979): *Poema pedagógico*, Barcelona, Planeta.

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

EL TIEMPO DE GREGORIO WEINBERG¹

Liliana Weinberg

Mucho agradecemos los miembros de la familia de Gregorio Weinberg esta invitación a unírnos a las Jornadas de Educación, que en esta ocasión se han dedicado a su memoria. Desde luego que esta invitación nos honra y mucho nos complace que se haya adoptado su propuesta de *Tiempo, destiempo y contratiempo* como lema e hilo conductor de las mismas. En lo que sigue quisiera hacer una semblanza de mi padre a partir de tres núcleos: en primer lugar, procuraré indagar el sentido mismo de esta propuesta a la luz de algunas de las principales ideas que fueron constantes en su reflexión; en segundo lugar, abordaré brevemente algunos de sus aportes específicos en el ámbito de la educación; en tercer lugar, insistiré en el sentido formativo, educativo, que tuvo siempre para Gregorio Weinberg el proyecto editorial, una modalidad si se quiere bastante atípica del trabajo educativo, aunque bien sabemos que nada menos que desde Sarmiento el libro y la lectura están íntimamente asociados a la educación. Y solicito que, en sordina, nos acompañe siempre su propia y admirada evocación de otra figura central para la educación, la de don Simón Rodríguez, con su consabido imperativo: “O inventamos, o erramos”. En efecto, muchas de las prometeicas e imaginativas tareas que emprendió Gregorio Weinberg para consolidar nuestra cultura no pueden entenderse sin la exhortación de quien fue nada menos que el maestro del libertador Simón Bolívar, cuyas palabras lo animaron tanto en épocas de plenitud como de desesperanza.

Tiempo, destiempo y contratiempo; cultura impuesta, cultura admitida, cultura discutida son categorías todas que, en relación dialéctica, plantea Gregorio Weinberg para entender los procesos culturales e intelectuales que viven Argentina en particular y América Latina en general. Categorías y propuestas que, para ser consecuentes con su legado, deberán siempre ser reabiertas y repensadas, sobre todo en estos días en que el mercado ha desvirtuado muchos procesos, incluido el educativo, ya que, como escribió recientemente un autor francés, también en esos ámbitos culturales la escuela es hoy invadida por la idea de que es mera prestadora de servicios para una clientela específica.

Tiempo, destiempo y contratiempo marcan tres etapas. En primer lugar, la de la violenta imposición de un modelo y de un tiempo de conquista que legitimó y esencializó procesos y valores ilegítimos. En segundo lugar, la del lento y progresivo reconocimiento de una especificidad por parte de los pueblos que se van dando la independencia política y que para labrar su independencia intelectual comienzan por advertir la especificidad de sus problemáticas y, al hacerlo así, reconocen su destiempo de los relojes que pretenden, desde los modelos hegemónicos, dictar la hora del universo. En tercer lugar, la de los progresivos, complejos y muchas veces desgarrados procesos de afirmación del propio tiempo que los modelos hegemónicos sólo pueden ver como un contratiempo. De allí el permanente interés de mi padre para recuperar aquellos ámbitos donde tempranamente se advirtió la necesidad de trazar nuevas rutas e inventar nuevos relojes que nos pusieran en sincronía con el mundo: la educación, la ciencia y la tecnología, las ciencias sociales, la filosofía, la creación artística. Diversas formas de “toma de conciencia” de nuestra especificidad, de la legitimidad y viabilidad de nuestros proyectos. Así lo consigna en su libro *Tiempo, destiempo y contratiempo*:

la toma de conciencia de la especificidad del tiempo latinoamericano permitiría quizás iluminar, de bien distinto modo al corriente, nuestra inserción en el mundo contemporáneo, la relación con nuestro pasado y la búsqueda de una dimensión futura propia.²

Tiempo, destiempo, contratiempo. ¿Cuál es el tiempo de Gregorio Weinberg? ¿Cuál su lugar en la cultura argentina de nuestra época? Gregorio Weinberg fue siempre, desde sus primeras lecturas de infancia en Santiago del Estero, un ávido lector y estudioso que tuvo particular sensibilidad y preocupación para pensar el tiempo.

Si ya en la juventud uno de sus libros de cabecera fue *Del tiempo y el río*, muy pronto se dio a la tarea de criticar la concepción idealista de tiempo, a la que Kant consideraba una categoría a priori de la experiencia. Gregorio Weinberg fue siempre gran admirador de Hegel, el filósofo que hizo ingresar por primera vez la historia en la filosofía y la política en la historia.

Pero había aún otro ingrediente sustancial que faltaba a Hegel, como lo enseñó, por supuesto, el materialismo histórico y lo enseñaron estudiosos que, como el evolucionista marxista Vere Gordon Childe, entendieron los saltos cualitativos que, como la revolución neolítica, fueron haciendo cada vez más humano al ser humano.

Y Gregorio Weinberg, desde su propia experiencia y su propia reflexión, percibió que faltaba aún enfatizar otro ingrediente, el social y cultural. Y fue así de la mano de grandes antropólogos y sociólogos como Hubert y Mauss, Mannheim, Durkheim y Lévi-Bruhl, que mi padre encontró la posibilidad de rebatir, desde una concepción más cercana a las ciencias sociales y particularmente de la sociología del conocimiento, el apriorismo kantiano. Ellos demostraron, muy tempranamente, cómo las categorías ordenadoras de una visión de mundo son también históricas y resultantes de la experiencia social.

Prefiero comenzar por evocar así a Gregorio Weinberg, en su propio ejercicio de pensamiento, que nos lo devuelve vivo, y que es la mayor herencia que nos dejó: el pensar del pensador, el escribir del escritor, el educar del educador, antes que pensar un legado cerrado y concluido, un legado muerto. Mi padre decía siempre que él no creía en el currículo sino en las personas. Y nosotros mismos no creemos que su herencia sea una biblioteca clausurada, un libro cerrado, un pensamiento concluido, sino la apertura, la libertad, la audacia y la capacidad crítica que siempre lo acompañaron, la capacidad de entender los procesos, la capacidad de formular síntesis explicativas pero nunca concluyentes. Es por ello que podemos pensar a nuestro padre como intelectual, escritor, educador, editor, a la vez que como pensador y filósofo de la educación y de la historia. Logró ser todo ello a la vez, porque lo que lo guiaba era una permanente curiosidad, una permanente capacidad de lectura y crítica de la realidad. Desde la primera cátedra que era la que nos daba en nuestro propio hogar, nos enseñó a leer las noticias diarias con un sentido de comprensión. Era casi un exégeta de los periódicos, capaz de confrontar las exageraciones ruidosas de la primera plana con las verdades silenciosas de las páginas interiores del periódico. Era un sentidor y un entendedor de la realidad que lograba colocar las amargas certezas del corto plazo en el tiempo largo de la comprensión histórica. Él, como Gramsci, cuyas *Cartas de la cárcel* publicó por primera vez en español, era un optimista de la voluntad.

Las enseñanzas hogareñas de Gregorio Weinberg implicaban no sólo darnos un ejemplo de conducta transparente basado en la ética sino también contagiarnos un modo de pensar, siempre crítico e incluyente, nunca fanático y excluyente; un modo de dialogar apoyado en la más profunda escucha; un modo de integrar lo particular y anecdótico en lo general y comprensivo. Y si hubo en la vida etapas sombrías y desesperanzadoras, nuestro padre, como Pedro Henríquez Ureña, con quien tantas afinidades tuvo, planteó, en otro libro de ensayos, dedicado a nuestra madre, su compañera de toda la vida, que se puede avanzar del descontento a la promesa.

Si bien los hijos y nietos lo recordaremos siempre trabajando como un artesano intelectual, en soledad y en la enorme austeridad de recursos de quien no contaba con el apoyo de una infraestructura académica o institucional, no dejaremos de evocar también, en una etapa dorada de nuestra vida, el papel fundamental que tuvo para el crecimiento, puesta en diálogo y consolidación de sus ideas la posibilidad de trabajar en las cátedras de Historia del Pensamiento Argentino, Historia de la Educación Universal e Historia de la Educación Argentina. Lo recordaremos siempre organizando las lecturas, armando sus apuntes, preparando a mano y a máquina las fichas que todavía se pueden encontrar, ordenadas como él las dejó, en un fichero de su biblioteca, testimonio de una de las etapas más felices de su vida y de la importancia que tuvo en su trayectoria intelectual y en la formación de tantos alumnos que guardaron siempre hacia él un enorme afecto filial y nunca olvidaron sus clases. Dedicó así devotamente buena parte de su tiempo a las tareas docentes, desde la preparación con primor artesanal de las clases hasta la atención de los alumnos a la hora de la corrección de trabajos y exámenes, que fueron para él parte de un amplio diálogo y de un generoso proceso educativo. Otro tanto sucedió con los jóvenes que asistieron a los multitudinarios cursos de ingreso a la Facultad de Arquitectura o a la Facultad de Filosofía y Letras en los que también se dedicó a abrir horizontes mentales a través de una de las mejores estrategias pedagógicas: hacer que el alumno se deslumbre ante la infinita variedad y complejidad del mundo y se interese por indagar sus enigmas.

Destacadas figuras de la vida cultural argentina, académicos y profesores que hoy animan distintos proyectos en centros de docencia e investigación mucho deben a Gregorio Weinberg en su papel formativo como educador. También se sienten los ecos de su labor en los institutos y cátedras de historia de las ideas y de historia de la educación que hoy se multiplican en las nuevas universidades argentinas y confirman el potencial que habría de tener la conformación de esa masa crítica necesaria para el despegue argentino por la que tanto luchó.

Hay aún otra forma de magisterio: los tres hermanos aprendimos a leer ayudándolo a cotejar pruebas de galera y de página. Y todos los Weinberg aprendimos a pensar escuchándolo pensar a partir de sus comentarios diarios a las lecturas de periódicos y libros. A través de esta agenda permanente de la hora de la comida se convirtió también nuestro padre en un maestro impremeditado.

II

En cuanto a los aportes específicos de Gregorio Weinberg a la historia y a la historiografía de la educación, podemos considerar que una de sus contribuciones fundamentales es la de haber abierto las puertas de ese ámbito al estudio del contexto social, económico, cultural y político. A través de su propuesta de aplicar la idea de modelo a la educación Weinberg logró desplazar el eje de la reflexión que giraba en torno de una historia de las ideas pedagógicas al estudio de los procesos educativos en su dimensión histórica. Así lo muestran además sus trabajos sobre distintos forjadores del campo educativo argentino, comenzando por supuesto por el propio Sarmiento, que resultaron renovadores de la propia historiografía en la materia.

Y si bien en este sentido el aporte renovador de Weinberg se sintetiza en sus *Modelos educativos en la historia de América Latina*, publicados en segunda edición definitiva por Kapelusz en 1984, que imprimieron un giro fundamental al modo de abordar las cuestiones educativas, no por ello se debe olvidar que su preocupación por el tema puede rastrearse ya hasta la década del 40. Más aún, descubrimos que ya desde sus más tempranos escritos se evidencia una constante y permanente preocupación por la cuestión educativa. Así, sus estudios iniciales sobre la educación popular de Sarmiento, publicados por Editorial Lautaro en 1949, o sus trabajos sobre la ley 1.420 aparecidos en los 50 han sido también fundamentales, y se vieron coronados por el “Estudio preliminar” a la *Educación común*, obra publicada por Ediciones Solar en 1987, y con toda justicia colocada en esa vasta colección que es Dimensión Argentina. Leemos en su “Estudio preliminar”:

67

[...] la cantidad, la calidad y la distribución de la educación están históricamente condicionadas, y de algún modo es el modelo de país el factor esencial que determina el alcance y significado de esos indicadores. Tampoco podemos hablar de cantidad, calidad o distribución de la población en abstracto, es decir, fuera de un preciso contexto histórico. Por consiguiente, insistimos, si la propuesta sarmientina de una escuela primaria, común, elemental, básica —como indistintamente se la denomina—, equivalía entonces a popular, esa

correspondencia ha perdido ahora su sentido; así, pues, sostenerla en nuestros días implicaría admitir que en nada han cambiado las necesidades o que las respuestas para aquel momento elaboradas son suficientes para las actuales circunstancias y en un contexto diferente.³

Mi padre no propuso nunca una mera hagiografía del pensador sanjuanino: quiso recuperar su pensamiento y su acción vivas, su genial intuición de que el desarrollo y el despegue económico, social, cultural de nuestro país pasaba necesariamente por la plataforma educativa y por la generación de lo que hoy se llama una “masa crítica” que contribuyera a profundizar, multiplicar y expandir ese despegue. Pensaba así mi padre que Sarmiento no se equivocó en su magna apuesta por la educación, y que la viabilidad de este país como proyecto capaz de ir del pesimismo de los cuellos de botella al optimismo de un futuro compartido pasaba necesariamente por un rescate no tradicionalista de la tradición que debía empezar por reconocer la legitimidad y la mayoría de edad de nuestra existencia como entidad de cultura y por ende nuestro derecho a hacer memoria, construir y acumular memoria.

De allí que se diera a la tarea de editar, de construir una biblioteca que permitiera ofrecer nuevos elementos para la interpretación de la Argentina; desde una recuperación tal de nuestros clásicos que diera lugar a una nueva forma de releerlos hasta el rescate de muchos autores desconocidos, olvidados o postergados, a la vez que de jóvenes estudiosos que ofrecieran nuevas perspectivas para entender la realidad. Una vez más: la recuperación de la memoria y la historia cultural debe incluir testimonios hechos de tiempo, destiempo y contratiempo.

68

Es que para nuestro padre la utopía tenía la forma de una biblioteca, de una colección real y simbólica de libros que nos diera un sentido de pertenencia en la inteligencia. Esa misma herencia activa y viva que él quiso construir a partir de la recuperación de autores injustamente olvidados o marginados y procedentes de ámbitos tan diversos como pueden serlo el pensamiento económico de Mariano Fraguero o la obra periodística de Roberto Arlt. Y otro tanto debe decirse de su esfuerzo por recuperar autores no necesariamente coincidentes con su postura política e ideológica.

En efecto, Gregorio Weinberg dio siempre muestras de una actitud permanentemente incluyente y pluralista en el más amplio sentido ideológico de la palabra. Es así como publicó los cuatro volúmenes de las *Memorias* de Manuel Gálvez, autor de *La maestra normal*, cuya postura conservadora y nacionalista tan poco podía conciliarse con el sello siempre progresista y liberal de nuestro padre. Y es así también como muchas veces invitó como prologuistas de las obras de sus colecciones a autores que tampoco coincidían con él en cuestiones políticas o ideológicas y que incluso habían

sido silenciados por el poder, pero cuyo valor intelectual supo reconocer al punto de invitarlos a participar en esta empresa cultural colectiva. A título de ejemplo podríamos recordar que encomendó a León Benarós el estudio preliminar a *El Chacho* de Eduardo Gutiérrez.

Esto nos lleva a insistir en la necesidad de rescatar su aporte en el ámbito editorial: otra forma de la educación, que implicó nada más y nada menos que contribuir al establecimiento de una identidad nacional y, más aún, a imaginarla: *El Pasado Argentino* (Hachette), *Dimensión Argentina* (Solar) y *Nueva dimensión argentina* (Taurus) son distintos momentos de su esfuerzo por contribuir a configurar una identidad nacional, en un esfuerzo que implicó además la inclusión de sectores y regiones olvidados y omitidos geográfica y socialmente, para lograr así trazar un nuevo mapa no sólo en lo espacial sino en lo social que permitiera a su vez darnos cohesión como entidad con identidad: es así como Alberto Casares lo llamó “El editor de la patria”. Y en efecto, esto se confirma al contemplar esa vasta biblioteca que incluía los viajeros ingleses o los prodigiosos viajeros y expedicionarios como Estanislao Zeballos o el coronel Fontana, cuya obra rescató, y que le permitieron contribuir, como tantos otros textos y autores, a una revalorización y una relectura del papel que tiene el ámbito regional y provincial, tantas veces postergado por los enfoques que parten, giran y se agotan en los procesos que contemplan solamente como escenario la capital argentina.

De allí que mucho nos conmueva que este homenaje se realice aquí, en Salta, donde mis padres sembraron afectos y raíces tan fuertes como puede serlo la presencia de mi hermana, quien vino a vivir a esta ciudad desde los años 60, y recordar que es también aquí donde nacieron tres de los nueve nietos: los nietos salteños, hoy excelentes profesionales y personas de bien formadas por la escuela pública argentina. Y remontándonos mucho más atrás en el tiempo, recordemos que uno de sus primeros y más entrañables amigos de juventud, en los tempranos años 40, fue el poeta Carlos Di Leandro, quien partió de Buenos Aires para radicarse en Salta. Pienso que nada hay de casual en que cada uno de los hijos haya construido familia en ámbitos que, como Buenos Aires, La Plata, Salta, Montevideo y México, resultan simbólicos de la capacidad que tuvo nuestro padre de entender que la Argentina no acaba en su capital sino que debe ser pensada también desde la experiencia a la vez regional y latinoamericana.

Evoquemos así esta faceta de Gregorio Weinberg como educador-editor, quien rescató del olvido y de la marginación muchos textos de literatura popular, como los que dedicó al sainete, pero que a la vez publicó grandes clásicos de la cultura y la historia argentina, como su querido Busaniche y su admirado hermano menor, Félix, especialista en romanticismo del Plata, hasta rigurosos textos de corte académico, hoy nuevos clásicos en la

producción de un pensamiento crítico enraizado en las ciencias sociales y la economía, como los estudios sobre agricultura, ganadería e industria, sobre campo y ciudad de Giberti, Dorfman, Scobie.

III

Pensar en mi padre como educador implica recuperar su ideario vivo, el nervio y la actividad, la capacidad insuperable de trabajo que siempre lo acompañó, con extraordinarias sensibilidad e inteligencia combinadas con la energía de un luchador social, la generosidad para valorar al prójimo, para formarnos a través de la posibilidad de contagiar en el otro ese enorme placer que da el entender, eso que se ha llamado “la intelectualidad como vivencia sentimental”.

Mi padre nos enseñó esa forma de militancia política que es la militancia en la cultura: sin relumbrón, sin primeras planas ni vocinglerías, el trabajo constante, silencioso, callado, de quien educa, edita, publica. Creo que tal vez por eso le gustaba tanto el soneto a Spinoza de Borges, un pensador que como él, en el medio del ghetto, en medio de un clima de inhumanidad como sólo los hombres pueden llegar a concebir a través de la persecución política y el fanatismo, es capaz de labrar cristales, labrar infinitos.

Cuando recuerdo algunos pasajes del “Spinoza” que Borges publica en 1964 no puedo sino evocar a mi padre, quien en la soledad y en el retiro obligados de una etapa que él mismo llamó “de apagón cultural” se dedicó a labrar, a través de sus traslúcidas manos, y “libre de la metáfora y del mito”, ese “arduo cristal: el infinito”, que resultó en un luminoso proyecto.

70

No puedo tampoco olvidar su devoción por ese poema de Machado que comienza por asociar la muerte de un maestro con la interrupción de la labor silenciosa, constante, casi artesanal, de un trabajador del intelecto: “Como se fue el maestro / la luz de la mañana nos dice ‘Hace tres días / que mi hermano Francisco no trabaja...’”.

IV

En el año 1966 quedó para mi padre clausurada la posibilidad de seguir impartiendo cátedra en una universidad tomada y envilecida, ya que renunció, junto con todo un bloque de colegas de las más diversas especialidades —desde Manuel Sadosky hasta José Luis Romero y Sergio Bagú— a la posibilidad de seguir ejerciendo la docencia que había iniciado en años dorados para la universidad, dedicado al estudio acucioso de la historia del pensamiento argentino. Esto no implicaba sólo perder una fuente de trabajo: era ver morir un proyecto personal y colectivo que tenía además

que ver con Eudeba y con otras empresas a la vez educativas y editoriales —entre las que se destacaron otras figuras cuya importancia siempre elogió mi padre, como la de Boris Spivacow y Arnaldo Orfila—, que implicaban una apuesta constructiva por el desarrollo cultural argentino. Como a Spinoza, a mi padre se lo condenó a vivir en un ghetto, en un apartheid, o salir del país. Se decidió, como Spinoza, a labrar cristales y a construir infinitos, aunque no en la soledad de quien se mantiene aislado y en el silencio. Porque nunca dejó de ser maestro y recibir a los alumnos en la propia casa. Porque nunca dejó de ser maestro a través de esas varias modalidades no formales de la educación, como la escritura de artículos, la impartición de conferencias y la participación en mesas de discusión. Aquí sí revisar su curriculum nos impresiona porque traduce las mil y una formas con que mi padre se prodigó en la militancia cultural a riesgo de la propia salud. Porque nunca dejó de ser maestro, ahora a través de la escritura, la reflexión y la edición de una vasta, una infinita colección que fue Solar. Y cuando Raúl Prebisch lo invitó personalmente a participar como editor de la revista de la CEPAL en Santiago de Chile, donde mi padre conoció a otro pensador fundamental como José Medina Echavarría, incorporó el vasto aprendizaje de los modelos económicos para repensar la historia de la educación, en ese libro fundamental que es el ya mencionado *Modelos educativos* y que ofrece categorías económico-sociales explicativas de procesos intelectuales, salvando la especificidad de cada esfera, de cada campo.

Por todo ello nos sentimos muy felices de que se recupere como lo han hecho estas jornadas su herencia: activamente, críticamente, apasionadamente, como lo demandaba mi padre. Su papel en la cultura argentina es y será muy parecido al de ese crítico genial y constructivo que fue Sarmiento, empecinado sembrador de proyectos y de optimismos en las épocas más cruentas y oscuras; empecinado sentidor y entendedor de procesos y buscador de salidas sintéticas y geniales. Como Sarmiento, mi padre se identificó con el país, al punto de confundir con él la propia vida. En efecto: los miembros de la familia nunca supimos bien qué era ese dolor, porque le dolía la situación de su país y se la tomaba tan a pecho a un punto tal que nunca quedaba claro dónde acababa él y dónde empezaba la Argentina.

En nombre de la familia agradecemos entonces estas formas de homenaje a una figura como la de mi padre, luchador y defensor de las mejores causas; sentidor y entendedor del tiempo, el destiempo y el contratiempo que ritman nuestro despegue social y cultural; trabajador intelectual y militante de la educación y la cultura través de esa forma en que se traducía el tiempo para él: la historia humana, la historia que nos humaniza; la historia que, para bien o para mal, nos atraviesa, en cuanto somos seres de tiempo; la historia que a la vez da dimensión y sentido a nuestros actos.

Liliana Weinberg. Doctora en Letras Hispánicas por El Colegio de México. Investigadora titular del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, UNAM, México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT, México. Autora de *El ensayo en busca del sentido*, México-Madrid-Frankfurt, UNAM-Iberoamericana-Vervuert, 2014, y *Seis ensayos en busca de Pedro Henríquez Ureña*, Santo Domingo, Secretaría de Cultura, 2015.

NOTAS

- ¹ Palabras leídas en la apertura de las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “Tiempo, destiempo y contratiempo en la Historia de la Educación”, Salta y publicadas en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 10, dic. De 2009. En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772009000100021&script=sci_arttext
- ² Weinberg, G. (1993): *Tiempo, destiempo y contratiempo en la Historia de la Educación*, Buenos Aires, Leviatán.
- ³ Sarmiento, D. F. (1987): *Educación común*, estudio preliminar a cargo de Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Ediciones del Solar.

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

UNA PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS¹. EL APOORTE DE CECILIA BRASLAVSKY AL CAMPO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

Gabriela Diker

Cecilia Braslavsky no era, en sentido estricto, una historiadora de la educación. Más allá de algunas investigaciones puntuales (como su trabajo pionero sobre los usos de la historia en los libros de texto entre 1858 y 1930,² o su propia tesis doctoral sobre la cuestión de la obligatoriedad escolar en América Latina) y de su papel en la dirección de muchas tesis de maestría y doctorales inscriptas en este campo,³ sus principales aportes no deben buscarse en el terreno de la investigación histórico educativa. Es en su práctica y en su producción como docente en el marco de la formación de profesionales de la educación donde se localizan, sin dudas, sus mayores contribuciones a la reconfiguración del campo de la historia de la educación en la Argentina a partir de la apertura democrática.

En este artículo sostendremos, en primer lugar, que desde la cátedra universitaria Cecilia Braslavsky contribuyó a ampliar el alcance del campo de la historia de la educación demostrando que ciertos modos de abordaje del pasado portan un valor heurístico que ninguna otra disciplina puede

sustituir a la hora de intentar comprender e intervenir sobre los problemas educativos contemporáneos. En segundo lugar, que su propuesta de enseñanza de una historia de la educación así entendida contribuyó a reconceptualizar las perspectivas historiográficas, teóricas y pedagógicas hasta entonces predominantes en la formación de profesionales de la educación.

1. PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

He llegado a tener cursos de 800 alumnos en la Cátedra de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. A lo largo de mis dieciséis años de desempeño en esa cátedra debo haber intentado enseñar Historia de la Educación a unos 5.000 futuros profesionales de la educación. Siempre me pregunté para qué les enseñaba Historia de la Educación y finalmente me convencí de que no era para saberla, sino para desarrollar su conciencia y competencia histórica profesional genealógica.⁴

En el año 1984 Cecilia Braslavsky tomó a su cargo la cátedra Historia General de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Contaba entre sus antecedentes con una tesis doctoral defendida en la Universidad de Leipzig acerca de la obligatoriedad escolar en América Latina; sus estudios de la obra de Robert Alt, desconocida hasta entonces en la Argentina; y una formación de matriz marxista que sostuvo, al menos en los primeros años, una perspectiva de la historia de la educación con aires evolucionistas. Esta combinación dio por resultado un programa que abordaba la Historia de la Educación en Occidente desde las “comunidades primitivas” hasta mediados del siglo xx, recorrida por los procesos de progresiva diferenciación educativa, las luchas por la conservación del monopolio de la educación y la también progresiva democratización del acceso al conocimiento. Al mismo tiempo, ponía en escena una dinámica y unos actores históricos que permitían discutir tanto las tradicionales historias de las ideas pedagógicas como las historias más institucionales y estatistas.

En aquel primer programa de la materia que presenta en 1984 se destacan dos objetivos que mantiene durante los 16 años que está al frente de la cátedra:

que el alumno tome conciencia de que la realidad educacional del presente sólo se puede comprender a la luz de su pasado;
que el alumno tome especial conciencia de la significación de la Historia General de la Educación para comprender la realidad educativa contemporánea argentina y poder actuar en ella.⁵

No es un dato menor que, al mismo tiempo que proponía estos objetivos para la enseñanza de la Historia de la Educación a futuros profesionales del campo, estuviera llevando adelante desde el área de Educación de la Flacso la investigación que dio lugar, en 1985, a la publicación del ya clásico *La discriminación educativa en la Argentina*. Los conceptos de unidad, diferenciación y democratización educativa sobrevuelan tanto su mirada sobre la historia de la educación en Occidente, expresada en el primer programa que formula para esta materia, como su abordaje del problema contemporáneo de la discriminación educativa. De alguna manera Cecilia muestra activamente en su propia práctica investigativa y docente esa “conciencia” que se propone formar a través de la enseñanza de la historia.

Ahora bien, durante muchos años la pregunta por el sentido de la historia para la formación de profesionales siguió insistiendo en la producción de Cecilia Braslavsky. Apareció una y otra vez en el modo en que abordó e intervino desde los ámbitos políticos y académicos sobre los problemas educativos del presente y también en su producción más directamente vinculada con la docencia. A través de encuestas a los estudiantes, la producción de distintos textos introductorios a la materia o las permanentes revisiones del programa, Cecilia mantuvo abierta su preocupación por “desenclaustrar” la investigación histórico-educativa y ponerla al servicio de la formación de profesionales más capaces de abordar los problemas educativos en toda su complejidad. Es, sin embargo, su acercamiento hacia los años noventa a la obra del didacta de la historia alemán Jörn Rüsen lo que le permitió definitivamente complejizar la relación entre pasado y presente que aquellos objetivos formulados en 1984 expresaban todavía de manera muy simple.

Tomó de Rüsen el concepto de “conciencia histórica”, entendida como “la forma en que está moldeada la capacidad incorporada [de una persona o un grupo] para actuar en la historia como proceso presente utilizando a la historia como narración de lo que viene sucediendo e incidiendo en los procesos que se sucederán”,⁶ y lo utilizó como una herramienta para evaluar y explicar las posibilidades y los límites de las políticas educativas e incidir efectivamente en la realidad. Había encontrado finalmente el puente conceptual entre la formación histórica y la capacidad de intervenir en las problemáticas educativas del presente.

Su experiencia política en el Ministerio de Educación de la Nación en los años noventa y luego al frente de un organismo internacional, lejos de poner distancia con su práctica académica, colocó sus reflexiones acerca del sentido de la enseñanza de la Historia de la Educación en primer plano. En efecto, ya alejada hacía varios años de la cátedra de Historia General de la Educación y al frente de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, señalaba su sorpresa por dos rasgos que reconocía en los ámbitos

de gobierno nacionales e internacionales: en primer lugar, “la visión inmediatista o coyunturalista del desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos”; en segundo lugar, “el desdén por la historia como herramienta para la creación de palancas de cambio hacia el futuro”.⁷

El problema que planteaba no es menor. El excesivo coyunturalismo y el desdén por la historia fueron para Cecilia los dos rasgos que explican (junto con las características de los mecanismos de gobierno de la educación) la convicción generalizada de “falta de alternativas” en pos de lograr lo que definía como una educación más justa y de calidad para todos que aporte a un desarrollo social y económico sustentable. La relación entre pasado y presente, y entre política e historia de la educación que atravesó siempre su práctica y su producción como docente, adquirió aquí su formulación más acabada y más potente. Se trata, dirá Cecilia, de producir una “pedagogía de la historia para las políticas educativas contemporáneas” en dirección a formar profesionales y responsables políticos capaces de ubicar “el desafío contemporáneo de la educación de calidad en el inevitable devenir de la historia como realidad”.⁸ La disciplina privilegiada para ofrecer esa formación será la Historia de la Educación; su propósito: formar conciencia histórica.

Claro que no cualquier perspectiva historiográfica permite formar el tipo de conciencia adecuado a los propósitos de esa “pedagogía de la historia para las políticas educativas contemporáneas”. Nuevamente aquí Cecilia recurrió a cuatro categorías que Rüsen había planteado a la manera de tipos ideales de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genealógica), para concluir que la Historia de la Educación debe contribuir a formar lo que denominará “conciencia histórica profesional genealógica”. Aunque extenso, el siguiente párrafo sintetiza acabadamente el razonamiento que la lleva a esta opción:

76

Si todos los actores se anclan en la tradición, la dinámica emergente sería posiblemente una dinámica de reproducción de un paradigma que ha llegado a sus límites. Si todos tienen en cambio una conciencia ejemplar, se producirían múltiples transferencias de modelos desconcontextualizadas y probablemente poco fértiles y acertadas. Si las energías colectivas se concentran exclusivamente en la crítica, el resultado más probable es la destrucción del modelo vigente sin que el mismo sea reemplazado por un modelo mejor. Pero si todos los actores educativos logran combinar el buceo en la tradición, con el aprendizaje de otros a través del recurso a ejemplos contextualizados, la crítica permanente (siempre), pero a la vez momentánea (para pasar a la acción), es probable que se puedan crear modelos y estilos diversos que contribuyan cada cual en su contexto, a su modo y con su especificidad a avanzar desde la modernidad inconclusa hacia otro horizonte civilizatorio.⁹

No es este el espacio para explayarnos más en las características de los tipos de conciencia histórica que propone Rüsen, ni en los rasgos que Cecilia asocia a la “conciencia histórica profesional genealógica”, que por otra parte son bien conocidos. Lo que nos interesa destacar en este breve texto es que, alejada hacía tiempo ya de la enseñanza de la Historia de la Educación, Cecilia termina de articular aquello que había intuido y puesto en práctica muchos años atrás desde la cátedra universitaria: que los profesionales de la educación no deben estudiar historia “para saberla”. Nunca se trató para ella de formar investigadores en Historia de la Educación (aunque también lo ha hecho, claro), sino de formar “actores en el escenario educativo”, que requerirán “el contenido historiográfico para su práctica profesional, pero no por su valor intrínseco”.

En esta negación del “valor intrínseco” del contenido historiográfico para la formación de profesionales de la educación radica, paradójicamente, su principal contribución al campo de la Historia de la Educación. En efecto, lo que nos está diciendo es que la enseñanza de la Historia de la Educación no suma simplemente más “erudición”; también, que el valor del conocimiento histórico educativo no puede ni debe medirse exclusivamente dentro del juego interno de las reglas del campo académico, dado que su valor, su relevancia y su validez también dependen de los efectos que produce sobre el desarrollo de unas capacidades imprescindibles para la actuación político educativa. Al negar el “valor intrínseco” del contenido historiográfico para la formación de profesionales de la educación, su “pedagogía de la historia para las políticas contemporáneas” no hace otra cosa entonces que ampliar la proyección de la disciplina y multiplicar sus interlocutores. Se necesitan más y mejores investigaciones, más y mejores profesores, más historia de la educación en la formación de educadores y especialistas para un campo que adquiere, en esta perspectiva, su máxima relevancia política.

2. QUÉ HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ENSEÑAR

Ahora bien, como es evidente, no toda perspectiva historiográfica ni cualquier propuesta pedagógica contribuye a formar el tipo de capacidades propias de la “conciencia histórica profesional genealógica”. Aunque todavía no utilizaba esta formulación en los años en los que tomó a su cargo la cátedra de Historia General de la Educación de la UBA, sin dudas sus preocupaciones y su propuesta de enseñanza giraron siempre en torno del sentido del conocimiento histórico educativo en relación con los problemas contemporáneos.

Sin embargo, Cecilia se mantuvo a distancia de cualquier tentación de instrumentalización del conocimiento histórico e incluso de la opción weberiana de utilizar la historia como banco de pruebas para un análisis socioló-

gico de los problemas educativos del presente; por el contrario, su preocupación por el sentido del conocimiento histórico educativo para la formación de profesionales de la educación se tradujo en un programa riguroso, extenso y analítico, que introdujo un giro radical en las perspectivas historiográficas y pedagógicas vigentes hasta entonces en las universidades. Sin ningún ánimo de inventario, destacaré aquí apenas tres de los rasgos que, a mi juicio, caracterizan el modo particular de abordaje del pasado que a lo largo de muchos años sostuvo Cecilia Braslavsky desde la cátedra universitaria.

En primer lugar, su carga teórica. En contraste con las historias de la educación que definía como “hechológicas y fechológicas”, Cecilia propuso abordar el pasado a través de un conjunto de herramientas conceptuales de orígenes disciplinares y teóricos muy diversos. Así, por ejemplo, tomaba del marxismo algunas categorías clásicas, como “modo de producción” y “formación económico social”; de la teoría social, las discusiones sobre la relación entre totalidad, legalidad, causalidad; de la historiografía, los desarrollos sobre el tiempo histórico, duración, continuidad, ruptura, periodización. A estas sumaba las más específicamente educativas, que tanto orientaban y organizaban su visión del pasado a los fines de la enseñanza, como sus investigaciones sociológicas y políticas sobre los problemas educativos del presente.¹⁰ Los conceptos de “monopolio de la educación”, “unidad y diferenciación”, “democratización del conocimiento”, funcionaban así como el puente conceptual entre pasado y presente que no sólo le daba especificidad al abordaje, sino también coherencia a un conjunto de categorías visiblemente ecléctico. Interesa destacar, por último, que estas herramientas teóricas no se proponían como conceptos que debían ser simplemente “aplicados” a los hechos del pasado; antes bien, reorganizaban esos hechos y disponían los fenómenos, los procesos, las dinámicas y los actores de maneras muy específicas, al punto que sobreimprimían lo que Cecilia llamaba una “dimensión lógica” a la dimensión cronológica de la historia de la educación.

En segundo lugar, este análisis fuertemente conceptualizado del pasado exigía un manejo riguroso de información histórica de naturaleza muy diversa: sobre los procesos educativos en estudio, pero también, claro, sobre los procesos económicos, sociales, culturales, etc.; sobre las teorías pedagógicas y sobre las instituciones; sobre las macropolíticas y sobre la vida cotidiana, todo ello en un período que pretendía abarcar desde el Paleolítico superior hasta mediados del siglo xx. El resultado terminaba siendo —más allá de los esfuerzos que hiciéramos al respecto— una materia muy extensa, con bibliografía y fuentes primarias de miles de páginas de distinto origen (historia económica, social, cultural, de la pedagogía, etc.), sobre una cantidad innumerable de temas muy diversos. Claro que esto no era resultado de una vocación de erudición ni de enciclopedismo.

Era su apuesta conceptual, su preocupación por abordar la dinámica de las “distintas esferas de la totalidad social”, la que requería mucha información. Al mismo tiempo, para abordar esa masa heterogénea de información, era necesario desarrollar una mirada fuertemente conceptualizada sobre el pasado. Entonces, volviendo al punto anterior, aunque no había que estudiar Historia de la Educación para saberla, era necesario saber mucha historia de la educación para aprender de allí otra cosa. La solidez de la apuesta conceptual y pedagógica de Cecilia Braslavsky queda demostrada en los miles de estudiantes que a lo largo de muchos años desarrollaron esquemas analíticos que les permitieron organizar una masa de información que de otro modo habría resultado inabordable, al tiempo que comprobaban el valor heurístico de ciertos modos de abordaje del pasado para comprender los problemas educativos del presente.

Finalmente, no quiero dejar de mencionar aquí la preocupación de Cecilia por poner en evidencia que la historia de la educación es la historia de las luchas implicadas en la distribución social y política del conocimiento. El abordaje histórico de la dinámica de los procesos de conservación del monopolio de la educación y, su contracara, de democratización del acceso al saber ponían en primer plano la dinámica de clase, la relación saber-poder, el papel de las clases subalternas, los efectos diferenciadores de “la proclama igualadora”, los límites de las pedagogías progresistas y de los procesos de estatalización de la educación, entre muchos otros procesos que daban cuenta de la complejidad política del campo profesional. Aquí también se mantenía a distancia de las historias tradicionales, ejemplarizantes y evolutivas de las ideas pedagógicas y/o de las instituciones y políticas educativas, y también de las perspectivas críticas de base determinista que sólo mostraban la historia de la educación occidental como un largo proceso de reconfiguración de las formas de dominación, para proponer una historia que mostrara la complejidad de los procesos políticos y la posibilidad de actuar sobre ellos.

Más de treinta años han pasado desde aquel primer programa de la materia Historia General de la Educación que presentara en la UBA Cecilia Braslavsky; a lo largo de los dieciséis años en los que estuvo a cargo de la cátedra sufrió muchas revisiones y reformulaciones, y hoy podríamos sin dudas seguir revisándolo y poniendo en discusión incluso muchas de las hipótesis y construcciones conceptuales que lo organizaban. Sin embargo, conservaríamos seguramente estos tres rasgos distintivos de su propuesta historiográfica y de enseñanza de la historia que marcaron el modo en que muchos de sus estudiantes, hoy profesionales de la educación, abordamos los fenómenos educativos contemporáneos. También mantendríamos seguramente abierta la pregunta que Cecilia nunca dejó de formularse: para qué enseñar Historia de la Educación.

Gabriela Diker. Doctora en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía por la Universidad del Valle, Colombia. Investigadora docente y actualmente rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Autora de *Tiempos de infancia. Argentina, fragmentos de 200 años*, Buenos Aires, Santillana, 2010.

NOTAS

- ¹ Tomamos esta formulación de una de sus últimas conferencias dictada en el Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el siglo xxi, en Madrid, en marzo de 2004, en ocasión del Centenario de la Fundación de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid.
- ² Se trata de un trabajo que formó parte de un proyecto comparativo sobre la formación de la conciencia histórica en América Latina realizado en cooperación con el Instituto Georg Eckert para la Investigación de libros de texto de la República Federal Alemana. Véase Braslavsky, C. (1992): *Los usos de la historia en la educación argentina, con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias. 1853-1916*, Serie Documentos e Informes de Investigación n.º 133, Buenos Aires, Flacso; y Braslavsky, C. (1996): “Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)”, Cucuzza, R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ³ Véase al respecto: Gvirtz, S. (2005): “Cecilia Braslavsky: la construcción del campo pedagógico en la Argentina democrática”, *Revista Perspectivas*, n.º 136, dossier “Teoría y acción en la vida de Cecilia Braslavsky”, vol. xxxv, n.º 4, Unesco, Oficina Internacional de Educación, diciembre 2005, 83-100.
- ⁴ Braslavsky, C. (2005) “La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos”, *Revista Perspectivas*, n.º 136, diciembre de 2005: 7-22, p. 15.
- ⁵ Programa correspondiente a la materia Historia General de la Educación. FFyL-UBA, Departamento de Ciencias de la Educación, año lectivo 1984.
- ⁶ Braslavsky, ob. cit., p. 13.
- ⁷ Braslavsky, ob. cit.
- ⁸ De alguna manera, esa casuística que construye Caruso para dar cuenta del cruce entre historia de la educación y política educativa (o más bien entre historiadores de la educación y funcionarios políticos) adquiere en esta formulación de Cecilia un tono prescriptivo y prospectivo. Véase: Caruso, M. (2011): “El lugar político de la historia de la educación: Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)”, *Hist. educ. anu.* [online], vol. 12, n.º 1.
- ⁹ Braslavsky (2005): ob. cit., p. 15-16.
- ¹⁰ Recordemos, por ejemplo, que los conceptos “unidad y diferenciación” que recorrerían los distintos períodos de su programa de historia de la educación, habían sido formulados ya en 1982 como “conceptos centrales de política educativa”. Véase: Braslavsky, C. (1982): “Conceptos centrales de la política educativa: unidad y diferenciación”, *Revista Argentina de educación*, año 1, n.º 2; y retomados como ejes conceptuales del análisis sociológico que propone en Braslavsky, C. (1985): *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, Flacso-GEL.

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

¿LA CENICIENTA PODRÁ ASISTIR AL BAILE? ALGUNOS APORTES DE RUBÉN CUCUZZA AL CAMPO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Paula Spregelburd

Inaugurando una cursada de la carrera de Educación en la Universidad Nacional de Luján una alumna preguntó: “¿Para qué tantas definiciones?”. Estaba leyendo un artículo de Rubén Cucuzza en el que se propone definir cómo debería ser una Historia Social de la Educación. La pregunta de la estudiante apuntaba al sentido de definir una historia de este tipo, que no tendría razón de ser si se agotara en un listado de diccionario. Lejos de esto, la preocupación consistía en reposicionar a la disciplina dentro del conjunto de las ciencias sociales, sacarla de su lugar de “Cenicienta de la Historiografía”, como escribió en sus artículos. Esta jerarquización de la historia de la educación junto con las iniciativas para promover una institucionalización del campo en Argentina constituye —a nuestro entender— los principales aportes de Rubén Cucuzza a esta disciplina.

Sin pretensión de exhaustividad, haremos referencia a algunas de las publicaciones de su autoría en las que expone su concepción de la historia de la educación como historia social, posición que mantiene —aunque con las necesarias revisiones a lo largo de de su extensa carrera de profesor e investigador— en discusión con otras posiciones historiográficas, abriendo líneas de debate que no consideramos saldadas.

EDUCACIÓN E HISTORIA

Los primeros trabajos históricos de Rubén Cucuzza estudiaban el origen del sistema educativo argentino y estaban vinculados, además de sus preocupaciones académicas, a su intervención en el ámbito político y sindical. Los resultados se concentran fundamentalmente en dos publicaciones que sintetizan algunos aportes teóricos: el libro *De Congreso a Congreso. Crónica del 1.º Congreso Pedagógico*¹ y el capítulo titulado “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”². Ambos trabajos constituyen una unidad si tenemos en cuenta que la investigación empírica del primero resultó fundamental para generar las interpretaciones volcadas en el escrito posterior.

El principal aporte de esta dupla radica en el ejercicio de discusión de categorías de análisis utilizadas con frecuencia pero también con superficialidad en la bibliografía. Así, el análisis en profundidad de las actas del Congreso Pedagógico condujo a Cucuzza a cuestionar la interpretación predominante, según la cual el “bloque liberal” se enfrentaba al “bloque católico”, considerados ambos como unidades monolíticas. Por el contrario, al poner énfasis en las desavenencias logra captar la complejidad de las argumentaciones y profundizar en sus diferentes fuentes de influencia. Ello le permite identificar por lo menos dos líneas dentro del liberalismo que expresaban una fractura coyuntural, a la vez que los debates sobre educación dejan entrever posiciones encontradas entre los católicos. Excepto en la cuestión del laicismo, el resto del programa político desdibuja los límites entre ambos.

82

Se esbozaba ya entonces la preocupación por escribir una historia del sistema educativo que no resultara descontextualizada ni mecanicista, ni tampoco que estuviera al margen de los debates políticos del presente. No postulaba aún la pertinencia de una Historia de la Educación definida como Historia Social, sin embargo aparecen esbozados algunos elementos que luego serían explicitados teóricamente: el intento de proponer una lectura desde la educación de los procesos históricos contemporáneos, que en este caso se expresa en la lectura según la cual el sistema educativo contenía elementos democratizadores que resultaban contradictorios con la sociedad en la que se insertaba³.

Lo que nos interesa destacar es que ello supone una forma de considerar el contexto que no se reduce a mencionar las características económicas, políticas y sociales de un período para ver después cómo ello se verifica en el espacio educativo; por el contrario, propone que el análisis de la educación puede colaborar a explicar dicho momento histórico. Esta línea de pensamiento fue profundizada en otras investigaciones, fundamentada

teóricamente en paralelo con la definición de la Historia de la Educación como Historia Social y explicitada en las investigaciones realizadas acerca de la educación durante el primer peronismo.

Cucuzza llamaba la atención acerca un punto en común en los pocos estudios sobre este último tema existentes hacia fines de los años 80: la previa caracterización del peronismo determinaba el análisis de las dimensiones educativas, cualquiera fuera dicha caracterización (“fascismo”, “bonapartismo”, “populismo”, “movimiento nacional y popular”, y así de seguido...). A la vez planteaba el problema de la destrucción de documentación operada luego del derrocamiento de Perón. El desafío era doble: por un lado, la reconstrucción de fuentes primarias, y por otro, la interpretación de dichas fuentes para retomar luego el debate político sobre el peronismo. La propuesta no consistía en un empirismo puro sino que iba acompañada de la reflexión teórica acerca del “problema de las fuentes”: qué fuentes recuperar (escritas/orales; oficiales/no oficiales) y cómo interpretarlas (citaba en aquel momento a Bloch para discutir cualquier supuesta pretensión de “objetividad del historiador”).

Una de las hipótesis principales expresaba que “el peronismo centró su estrategia educativa de masas en acciones predominantemente no escolarizadas paralelas a su accionar en el sistema educativo tradicional”,⁴ hipótesis construida gracias a la idea de una historia de la educación no reducida a la historia de la escuela.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO HISTORIA SOCIAL

En 1985 se dictó por primera vez la asignatura con esta denominación en la Universidad Nacional de Luján luego de la reapertura de esta institución cerrada durante la última dictadura militar; los responsables del programa eran Daniel Cano y Rubén Cucuzza. El contexto político alentaba la búsqueda de propuestas académicas guiadas por el principio de la democratización.

La revisión del objeto de estudio se proponía entonces romper con algunas de las orientaciones teóricas y metodológicas que habían marcado a la disciplina, y alentaba la búsqueda de un reposicionamiento dentro del conjunto de las ciencias sociales: ya no una Historia de la Educación dependiente de la Historia de la Filosofía, de la Historia de la Cultura de la Historia de las Civilizaciones; tampoco una Historia de la Educación supeditada a las necesidades de legitimación de los pedagogos que recortaba el objeto de estudio a la historia de las ideas pedagógicas, las instituciones educativas o las políticas escolares⁵. Cuestionaba particularmente los siguientes rasgos, que citaremos en extenso a fin de recuperarlos más adelante:

- El anacronismo que conduce a leer modos históricos de transmisión de saberes desde los modos presentes.
- El eurocentrismo que conduce, igualmente, a leer una historia de la educación sedicentemente “universal”, desde el modo hegemónico euro-occidental.
- La corta visión del tiempo histórico centrada en el episodio.
- La mirada escolarizante unidimensional del objeto.
- El aislamiento disciplinario.
- El reduccionismo (sociologismos, psicologismos, etcétera).⁶

La definición propuesta en ese momento fue la de la Historia de la Educación como la historia de los “modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, circulación y apropiación de saberes”,⁷ sintetizando tres ejes a saber:

Desde el eje de los modos (de producción, transmisión y apropiación de saberes) propone desarrollar una historia social de la educación que rechace la identificación entre educación y escuela.

Desde el eje de los medios hace referencia a las distintas “tecnologías de la palabra”, según la conceptualización de Walter Ong, quien plantea que cada nueva tecnología de la palabra produce una restructuración de la conciencia, lo que fue adoptado para introducir una periodización intrínseca al objeto de estudio.

Desde el eje de las relaciones sociales se invita a considerar las relaciones con el contexto económico, social, político y cultural del modo que venimos enfatizando en este trabajo.⁸

La terminología remite evidentemente a la teoría marxista cuyos conceptos fueron tomados por analogía en una tentativa por comenzar a construir un campo teórico propio de la disciplina. Años más tarde reconocería Cucuzza que esta pretensión no pasó de ser un intento, aunque las categorías propuestas fueron fructíferas para orientar empíricamente las investigaciones, y aún, discutir algunas tendencias historiográficas fuertes en las primeras décadas de este siglo.

En el caso de Rubén Cucuzza, el recurso al marxismo formaba parte de su formación política y académica, sin embargo, el desarrollo de la definición reúne otras influencias. Durante los años 60 y principios de los 70 se había producido una renovación importante en la Argentina en cuanto a las preguntas y referencias teóricas dentro de la disciplina que venía a separarse de la ya casi centenaria oposición entre laicistas y católicos. Los interrogantes acerca de la función social del sistema educativo, así como la

discusión acerca de la educación como variable independiente, dependiente o interviniente en la sociedad auguraban nuevos objetos de análisis que se referenciaban en su mayor parte en la Sociología.

Sin desprestigiar los aportes de esta disciplina (particularmente expresados en algunas referencias a Raymond Williams, aunque no exclusivamente), consideramos que la redefinición disciplinaria volcaba la mirada al debate historiográfico propuesto por la Escuela de Annales. Como mencionamos más arriba, la denominación como Historia “Social” de la Educación vino en este caso impuesta por requerimientos institucionales; sin embargo, sería adoptada por Cucuzza y mantenida hasta la actualidad, a pesar de que ya no representa una terminología en boga y que las referencias a la “Historia Social” han perdido terreno frente al auge de la “Historia Cultural”.

Creemos no equivocarnos al decir que la reconceptualización del tiempo histórico que aportó la Historia Social fue una de las influencias más importantes tomadas por Cucuzza para repensar la Historia de la Educación. Particularmente nos referimos a la consideración de una historia mirada en “larga duración”,⁹ que mantuvo tanto en sus programas de docencia como en algunos de sus artículos sobre la historia de la lectura, aún cuando en los últimos años parece existir una tendencia a acotar los tiempos de la historia de la educación a la modernidad. Ello sin dejar de revisar la inicial aspiración a aportar desde la Educación a una pretendida Historia Total, y sin dejar de replantearse el problema de las determinaciones o “multicausalidades”.

Por otro lado, numerosos aportes fueron tomados de la Semiología y de la Antropología cuando aún no era tan evidente el impacto que en las décadas siguientes tendrían estas dos disciplinas dentro del conjunto de las ciencias sociales. Ello se expresó particularmente en las referencias a la oralidad y la escritura tomadas de Walter Ong (en el sentido que ya hemos mencionado) y en las referencias a las culturas orales frente a las culturas escrituradas consultando autores como Jack Goody, Eric Havelock, Claude Lévi-Strauss, entre otros.

El problema de la determinación de los “medios” de producción y transmisión de saberes sobre los “modos” fue advertido por Cucuzza aunque no avanzó en su reformulación¹⁰. Relacionando ambos ejes, sostiene que:

la psicodinámica de la oralidad no requiere de la institución escolar, que la escritura como medio particular de transmisión de saberes demandó la aparición de la escuela; que sin la escrituración de la Regla de San Benito de Nursia no se habría conformado el germen de

los sistemas eurooccidentales; que sin la imprenta, la Ratio Studiorum jesuita no hubiera construido su sistema ecuménico, ni las elites liberales decimonónicas sus sistemas educativos nacionales; y en definitiva, sin los medios eléctricos y electrónicos, no estaríamos inmersos a fines del siglo xx y comienzos del xxi, dentro de una verdadera “infósfera” que ha transnacionalizado los modos de producción y transmisión del saber, al tiempo que ha profundizado la diferenciación y segmentación de su apropiación y distribución.¹¹

Estos planteos se expresan en dos publicaciones entre las que median quince años, sin embargo, no se trata de una simple reiteración. Si en la primera cuestionaban los déficit de las Historias de la Educación tradicionales, en el último artículo van dirigidas a proponer un debate con tendencias actuales en la disciplina, particularmente la focalización en la Historia de la Cultura Escolar o “la caja negra” de la educación, invitando a un desafío teórico de relevancia. Podríamos sintetizar sus observaciones apuntando las siguientes advertencias:

- El posible retorno a una restricción del objeto de estudio centrada únicamente en la escuela.
- El riesgo implícito de reeditar una mirada eurocéntrica en la medida en que se restringe la mirada a los modos de transmisión de saberes escolares de raíz euro-occidental.
- El acotamiento temporal a la modernidad.
- El riesgo de exacerbar la autonomía de la cultura escolar “so pretexto de combatir las explicaciones totalizadoras mecanicistas o reproductivistas” olvidando sus relaciones con el contexto histórico.
- Una pretendida “objetividad” implícita en el intento de develar los mecanismos de la “caja negra” de la escuela desconociendo “que no se encontrará ‘una’ caja negra sino tantas cajas negras que guardan las tantas particulares formas escolares de apropiación, transmisión y distribución de saberes en diversos espacios y tiempos, cuyos secretos serían el resultado de las construcciones teóricas y metodológicas efectuadas por el investigador”¹².

En sus propias palabras: “[...] frente a la categoría ‘cultura escolar’ —y a las historias de la cultura escolar, planteadas en los tiempos cortos del quinquenio de la modernidad euro-occidental que inventó la escuela— preferimos analizar los largos procesos de ‘escolarización de la cultura’ que acompañaron la historia de la humanidad desde la aparición de la escritura (y por ende la lectura) en las civilizaciones hidráulicas agrícolas tricontinentales”¹³.

LA HISTORIA SOCIAL DE LA LECTURA EN ARGENTINA

Las polémicas a las que invita Rubén Cucuzza son producto en gran medida de la reflexión teórica ejercitada durante sus años de investigación como director del programa HISTELEA, Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina. El acercamiento a las problemáticas estudiadas se liga directamente con el eje de las “tecnologías de la palabra” ya mencionado, cuyo tratamiento llevaba para entonces más de una década.

Puede verificarse, sin embargo, un desplazamiento desde el énfasis puesto en la **escritura** hacia la **lectura** producto del contacto con la Nueva Historia Cultural. Esta corriente —originada en la crisis de la historiografía de los años 70 y el posterior “giro lingüístico”— promovió una redefinición del objeto de estudio de la Historia a partir de priorizar los aspectos lingüísticos y simbólicos con un fuerte énfasis en la historia de la lectura. Así, la escuela como institución creadora y transmisora de representaciones pasó a constituir un foco de atención antes no atendido. Rubén Cucuzza propone intervenir en el desarrollo de este campo desde una historia de la educación a la que reafirma como Historia Social en la medida en que propone a la “lectura y la escritura como prácticas sociales que fueron conformándose en procesos de larga duración hasta llegar a su constitución como saberes escolares”¹⁴.

De los múltiples trabajos producidos en forma personal durante el desarrollo del programa de investigación, destacaremos dos líneas de trabajo: el análisis de los textos escolares y el análisis de las prácticas de lectura. La primera proviene de las incursiones iniciales en los libros de lectura del primer peronismo. En discusión con algunos análisis simplistas acerca de la “peronización” de los textos propuso considerar ciertas continuidades en la forma y metodología de los libros expresadas en la frase “Evita también fue palabra generadora”¹⁵. El interrogante acerca de si toda ruptura hegemónica (el peronismo, en este caso) implicaba una ruptura pedagógica lo llevaría a bucear en otros textos y otros períodos históricos: particularmente la revolución independentista y su expresión en la disputa por los contenidos escolares en Buenos Aires hacia 1810, posible de ser detectada a través de los soportes escolarizados de la enseñanza de la lectura (catecismos y catones, la fracasada tentativa de Mariano Moreno de introducir *El contrato social* en las escuelas, el *Tratado de las obligaciones del Hombre*). La clave no la hallaría en el contenido aislado de los textos sino en las prácticas de lectura.

Probablemente el trabajo más sistematizado de análisis de textos escolares aparezca reflejado en su libro *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. La exploración de los libros de lectura para escuelas primarias de fines del siglo XIX y principios del XX lo llevan tanto a discutir las afirmaciones acerca del texto escolar como “reflejo de la

sociedad” como a intervenir en las interpretaciones teóricas sobre el problema del nacionalismo. Nuevamente el análisis no se reduce al contenido escolar en abstracto sino en la medida en que permite aportar desde la educación a una mirada histórica e historiográfica.

La segunda línea de trabajo se refiere a las prácticas de lectura. Sin pretensión de reseñar sus distintos trabajos, diremos que una de las categorías más fructíferas que propuso se sintetiza en la de “escena de lectura” definida como “el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación”.¹⁶ Así, en distintos artículos fue organizando —en consistencia con sus propuestas metodológicas— un recorrido histórico de larga duración desde las prácticas de lectura silenciosa descrita por San Agustín, las escenas de lectura monacales contenidas en la Regla de san Benito de Nursia, la lectura del Requerimiento hasta la escena de lectura normalista, proponiendo que las diversas escenas de lectura escolares podrían actuar “a modo de capas geológicas sintetizando y subordinando otras escenas de lecturas registradas en la historia cultural de la humanidad”.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARA LOS INVESTIGADORES Y PARA LOS EDUCADORES

88

Las categorías teóricas podrían convertirse en entidades abstractas si quedaran encerradas en escritos de formulario. Por el contrario, Rubén Cucuzza acompañó su extensa carrera de investigador con una intensa actividad destinada a generar ámbitos de debate entre los profesionales del campo, promover una “mirada histórica” entre los educadores no especializados en la historia y llevar fuera de los ámbitos académicos los aportes de la disciplina a través de diferentes proyectos de extensión universitaria. Si ponemos de relieve estas acciones es porque pensamos que responden a una misma concepción teórica y política que valoriza a la disciplina en cuanto a su potencialidad de aportar explicaciones sobre la educación.

Rubén Cucuzza se autodeclara reacio a los “marcos teóricos”; le hemos escuchado con frecuencia renegar de los formularios que reclaman tal cosa a causa de la constrictión que conllevan. También porque con frecuencia resultan propensos a plagarse de un vocabulario que se va instalando sucesivamente siguiendo tendencias que imponen la utilización acrítica de cierta terminología. Frente a esto, sus escritos nos ayudan a mantener la reflexión constante sobre las categorías en vistas a desarrollar una historia que tenga como norte una educación más democrática e inclusiva, una Historia de la Educación que —como la Cenicienta— salga de los lugares más relegados de la historiografía y deslumbre en el baile, no por la moda de su vestido sino por su valor intrínseco.

Paula Spregelburd. Magíster en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Profesora adjunta ordinaria en la Universidad Nacional de Luján. Codirectora junto con R. Cucuzza de *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2012.

NOTAS

- ¹ Cucuzza, H. R. (1986): *De Congreso a Congreso. Crónica del 1.º Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Besana.
- ² En: Hillert y otros (1986): *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Cartago.
- ³ Sobre este punto, ver: Ascolani, A. (comp.) (1999): “Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas (1910-1990)”, en *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, p. 22.
- ⁴ Cucuzza, H. R. (1997): *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo 1943-1955*, Buenos Aires, Los Libros del Riel.
- ⁵ Véase Cucuzza, H. R. (1996): “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, en Cucuzza, H. R. (comp.): *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 126.
- ⁶ Cucuzza (1996): ob. cit., p. 128.
- ⁷ Ibídem, p. 134.
- ⁸ Para un desarrollo mayor de cada uno de los términos utilizados en la definición, véase: Cucuzza (1996): ob. cit., p. 134-136. Y Cucuzza (2011): “El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66, p. 55. En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3555>
- ⁹ Cucuzza, H. R. (1997): “De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones”, en *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 1 1996/1997, p. 21. También se puede consultar en: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cucuzza01.pdf>
- ¹⁰ En continuidad con los trabajos iniciales del equipo debemos a Miguel Somoza Rodríguez un avance en este sentido al proponer la hipótesis del “condicionamiento social” del que son objeto las tecnologías, posición que viene a discutir el “determinismo tecnológico” de Ong. Somoza Rodríguez, Miguel (2012): “Los saberes letrados en la sociedad de la información. Lectura, soportes y ritmos sociales”, en R. Cucuzza y R. Spregelburd: *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- ¹¹ Cucuzza H. R. (2011): ob. cit., p. 60.
- ¹² Cucuzza, H. R. (2011): ibídem, p. 61.
- ¹³ Cucuzza, H. R. (2011): “El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66, p. 56. En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3555>
- ¹⁴ Cucuzza, H. R. (dir.) y R. Spregelburd (codir.) (2012): *Historia de la lectura en la argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, p. 14.
- ¹⁵ Cucuzza, H. R. y P. Pineau (2002): *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ¹⁶ Véase Cucuzza, H. R. y R. Spregelburd (2012): ob. cit., p. 20-21.

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

EDGARDO OSSANNA, MAESTRO

María del Carmen Fernández y Mirta Moscatelli

Edgardo Ossanna estudió la carrera de Historia en la entonces Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre con sede en la ciudad de Rosario y dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. En 1963 accedió por concurso a un cargo de ayudante alumno en Historia Medieval y en 1966 recibió el título de Profesor en Historia.

Un recorrido por su currículum vitae indica que su tarea de enseñar había comenzado unos años antes, primero como maestro de grado y a partir de 1961 en el nivel secundario como profesor de Historia en Escuelas Nacionales de Comercio, Escuelas Normales y Colegios Nacionales ubicados en distintas localidades de la provincia de Santa Fe. En 1967 se abrió una nueva etapa en la docencia, esta vez en los Institutos Superiores del Profesorado, en los Cursos de Profesorado Anexos a las Escuelas Normales y en los Profesorados de Nivel Primario en Rosario y otras localidades de la provincia. En 1971 comenzó a desempeñarse como profesor titular y, dos años más tarde, como director de Estudios del Instituto Secundario Constancio C. Vigil de Rosario, una de las experiencias educativas más innovadoras y progresistas de la región.

La dictadura cívico-militar y el terrorismo de Estado que se instauraron en el país a partir de 1976 impactaron gravemente en el sistema educativo, en la universidad y en el ámbito científico y cultural; se produjo —en palabras de Gregorio Weinberg— un prolongado “apagón cultural”: se

disolvieron equipos de investigación, se separaron o se provocó la renuncia de profesores, hubo detenciones, desapariciones, muertes... La dictadura incluyó a Edgardo, debido a sus convicciones y adhesiones político-ideológicas, dentro de los alcances de la denominada Ley de Prescindibilidad. Recién en 1983, con la asunción del gobierno democrático, regresó a la esfera pública y al ámbito educativo, en este caso en el nivel superior terciario y universitario. Con respecto a este último, su desempeño fue el siguiente: entre 1984 y 1985 ocupó el cargo de profesor titular interino de Historia de las Ideas, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos; en 1986 ocupó el cargo de profesor titular de Historia Social de la Educación (a partir de 1998, la materia pasó a denominarse Historia Sociopolítica del Sistema Educativo Argentino) en la Universidad Nacional de Rosario; ese mismo año asumió como profesor titular ordinario de Historia Social de la Educación Argentina en la Universidad Nacional de Entre Ríos; entre 1987 y 1988 fue profesor asociado interino de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; y entre 1988 y 1989 se desempeñó como profesor titular interino de Historia Social de la Educación en Unidad de Educación a Distancia de Villa María, Córdoba.

Ossanna dictó cursos de posgrado en distintas universidades del país, referidos a temáticas histórico-educativas y problemáticas teórico-metodológicas de la investigación cualitativa en el campo educativo. Cabe recordar que a partir de 1983 la democratización de y en las instituciones educativas se convirtió en una de las tareas prioritarias en los distintos niveles del sistema educativo. Edgardo no se mantuvo al margen, fue convocado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Rosario para integrar equipos de investigación interdisciplinarios abocados a indagar el taller de educadores como dispositivo de perfeccionamiento docente. Las conclusiones y resultados de estas intervenciones fueron publicados por la editorial de la UNR.

Asimismo realizó tareas de gestión y científico-académicas, entre las que se destacan su rol de Consejero Titular Docente de Universidad (UNER), como miembro titular de la Comisión para la Tramitación de los Proyectos de Investigación y miembro del Comité Editorial de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER); como miembro del Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales; su designación como vicedecano (1994-1998) de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) y como miembro titular (1995-1997) del Consejo de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Una de las preocupaciones de Edgardo con relación al campo histórico-educativo fue la construcción de vínculos y redes entre los investi-

gadores nacionales y con las universidades extranjeras. Preocupación sin duda compartida por otros colegas. En 1987 se llevó a cabo la primera reunión de historiadores de la educación por iniciativa de la Universidad Nacional de Luján y a partir de entonces se estableció una reunión anual con el formato de jornadas en diferentes unidades académicas. En 1991 se llevaron a cabo en Paraná y, de acuerdo con los registros de Edgardo, allí surgieron dos iniciativas importantes: “la edición de una revista especializada y de un anuario por parte de Gregorio Weinberg, y la conformación de una Sociedad de Historiadores de la Educación en la Argentina propuesta por Rubén Cucuzza”.¹ Sin embargo, recién a fines de 1995 se conformó la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y se eligió la primera Comisión Directiva; Rubén Cucuzza ocupó la presidencia y Edgardo Ossanna la vicepresidencia, para el período 1995-1999.

Al año siguiente la Comisión Directiva resuelve crear el *Anuario de Historia de la Educación* como “una publicación académica que posibilite la difusión y la discusión acerca de la investigación en Historia de la Educación”, esta resolución se concreta en 1997 con la publicación del *Anuario* n.º 1 (1996/1997) editado por la Universidad de San Juan y bajo la dirección de Edgardo. En la Introducción de ese primer número Edgardo señalaba:

El *Anuario* no está alineado en la cosificación de la verdad de corte academicista; por ello ofrece su espacio a investigadores jóvenes y a la vez se presenta como un campo de desafíos para posiciones transgresoras... El éxito de la publicación está condicionado a la circulación que ustedes puedan generar en diversos espacios académicos y docentes, al envío de colaboraciones para que el *Anuario* tenga continuidad, a acercarnos toda la información que consideren pertinente para su publicación, y a convertirlo en el ámbito privilegiado de discusión teórica, metodológica y empírica sobre el saber acumulado, construido y reconstruido sobre la Historia de la Educación.²

Edgardo continuó a cargo de la dirección del *Anuario* hasta el año 2001 dedicándole tiempo, esfuerzo y, fundamentalmente, pasión.

Edgardo les otorgaba gran importancia a los espacios de encuentro, debate y discusión en cualquiera de sus formatos. Por esta razón integró entre 1991 y 1994 la Red Latinoamericana de Historia de la Educación, y entre 1994 y 1996 la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. También se desempeñó como representante por la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER), en el Proyecto MANES (luego Centro de Investigación) que tenía (y tiene) como objetivo fundamental la investigación de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina. Desde 1986 dicta

seminarios y cursos de posgrado en distintas universidades sobre historia de la educación, investigación cualitativa y abordajes metodológicos en educación, la universidad como objeto de estudio, la universidad en el contexto de la educación argentina y la investigación educativa desde una perspectiva histórica. En 1999 se enfrentó a otro desafío: asumir la dirección del dictado a distancia de la asignatura Historia Sociopolítica del Sistema Educativo Argentino para aquellas carreras de la UNR con sede afuera de la ciudad de Rosario. Y si de desafíos se trata, cabe mencionar su desempeño entre 2001 y 2006 como director académico del Programa de Constitución del Área de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Puerto San Julián, con el propósito de recuperar la historia de la educación de esa región, teniendo en cuenta actores e instituciones, proyectos y realizaciones, entre otros asuntos.

En 1987, al referirse a los obstáculos a considerar en la investigación histórica educativa, Edgardo mencionaba “la desarticulación entre pasado y presente, cuyos parámetros de análisis aparecen diferentes, escindidos y la monocausalidad como mecanicista explicación de los procesos en general”.³

Edgardo formó parte de una generación de historiadores de la educación que vio interrumpida su tarea docente y su formación de posgrado debido tanto a disposiciones emanadas de gobiernos autoritarios como a las intervenciones en el ámbito académico. Aquella generación no sólo asumió espontáneamente el rol de investigadores, sino que lo hicieron en momentos en que la investigación no recibía subsidios específicos. También compartió con otros colegas la necesidad de indagar y rescatar las historias regionales y provinciales en un intento de superar la visión centrista derivada de un uso tradicional de la periodización política nacional. Es aquí donde cabe destacar la coordinación de los dos tomos referidos a la Historia de la Educación en las Provincias y los Territorios Nacionales, pertenecientes a la colección *Historia de la Educación en la Argentina*, bajo la dirección de Adriana Puiggrós.

En la “Introducción” del tomo IV Adriana y Edgardo advierten acerca de la imposibilidad de realizar un relato homogéneo:

[...] es en vano tratar de escribir un texto completo, sumando todas las visiones y buscando la totalidad. Lo es no porque no haya existido la realidad histórica, sino porque los historiadores solamente podemos desarrollar discursos acerca de esa historia; aunque hacemos el esfuerzo por reconstruirla, somos incapaces de reproducirla. Entonces, la búsqueda de un mayor conocimiento de la historia requiere de la multiplicación de los discursos. Más específicamente, de la pluralidad de los sujetos y por lo tanto de los tiempos y espacios

desde los cuales se plantean los problemas, se diseñan los objetos de investigación, se desarrolla el trabajo. El resultado no puede ser nunca homogéneo pues no se trata de completar un rompecabezas gigantesco. La fractura entre las diferentes visiones es inevitable ya que el hecho de sus diferencias afecta indudablemente la pretensión imperialista del relato hegemónico. Lo más probable es que si irrumpen en la escena de la historiografía educativa argentina discursos que provienen de diferentes provincias, desde temáticas nuevas, desde problemas aún no abordados, el resultado sean nuevas series de contradicciones que abrirán nuevas discusiones.⁴

Por otra parte, cabe destacar el aporte a la historia de la educación de la provincia de Entre Ríos. En 1998 comienza su tarea al frente del equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, tarea que continuará hasta el año 2009. Durante esos años dirigió diferentes proyectos de investigación que culminaron en interesantes publicaciones: *Historia de la Educación en Entre Ríos: la intervención pedagógica normalista en la formación de la cultura letrada moderna en Argentina*; *Quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las primeras décadas del siglo xx* y la *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos*.

Durante el período 2001-2006 se desempeñó como director académico del Programa Constitución y Desarrollo del Área de Historia de la Educación en la Patagonia Austral (Programa AHEPA) radicado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Allí se dedicó a la organización y consolidación del área de Historia de la Educación con el objetivo de recuperar y difundir la historia de la educación regional. Los resultados de las investigaciones fueron publicados en dos tomos.⁵

Entre 2004 y 2008 asumió la dirección del subproyecto “De la expansión cerealera a la desindustrialización: saberes socialmente productivos y ciclos económicos en la provincia de Santa Fe en el siglo xx”, radicado en la Universidad Nacional de Rosario, perteneciente al PAV dirigido por la doctora Adriana Puiggrós “La enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo”, que incluía además otros subproyectos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Los resultados de la investigación del equipo de la Universidad Nacional de Rosario fueron publicados en el libro *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, Trabajo y Producción en la Provincia de Santa Fe*, coordinado por Edgardo.

Su último trabajo de investigación en la Universidad Nacional de Rosario se tituló “La construcción de las políticas públicas en relación

con la educación/formación para el trabajo (Santa Fe, 1984-2006)”, correspondiente al PICT dirigido por el doctor Juan Ruiz, “Educación y Trabajo: Estrategias para la reconstrucción de la trama social y productiva en la Argentina. Políticas públicas educativas en el retorno a la institucionalidad democrática (1984-2006)”.

Desde el comienzo hasta el final de su trayectoria Edgardo Ossanna llevó adelante una tarea de transmisión con relación a “los nuevos”, “a los recién llegados” al campo histórico-educativo y al ámbito académico. Con maestría, guió e incluyó a quienes nos acercamos a la cátedra en las tareas de docencia y de investigación, brindándonos la posibilidad de recorrer un camino de crecimiento y esfuerzos compartidos. Edgardo Ossanna dejó marcas que nos permitieron en clave generacional que algo de la continuidad y al mismo tiempo de la ruptura acontezca. Esto sólo pueden lograrlo los buenos maestros.

María del Carmen Fernández. Magíster en Educación con mención en Historia y Prospectiva por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora adjunta de Historia Socio Política del Sistema Educativo Argentino del Ciclo de Formación Docente en Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Autora junto con otros de *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, Imagen y Pedagogía (Rosario, 1935-50)*, Rosario, Laborde Ediciones, 2014.

Mirta Moscatelli. Magíster en Ciencia Política y Sociología por FLACSO-Argentina. Profesora Adjunta en Historia Socio Política del Sistema Educativo Argentino del Ciclo de Formación Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Autora junto con otros de *Empalme Graneros: un barrio con identidad propia*, Rosario, Editorial Municipalidad de Rosario (en prensa).

NOTAS

- ¹ Ossanna, E. (1997): “Introducción”, en *Anuario de Historia de la Educación*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, San Juan, Universidad Nacional de San Juan, p. 15.
- ² Ossanna, E.: ob. cit., p. 16.
- ³ Ossanna, E. (1987): “La metodología de las ciencias sociales”, en E. Ossanna, E. Achilli y R. Ageno (coord.): “Investigación en la práctica docente”, *Cuadernos de Formación Docente*, Secretaría Académica, UNR, Rosario, Publicaciones UNR.
- ⁴ Puiggros, A. y E. Ossanna (coord.): “La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)”, *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1993.
- ⁵ Ossanna, E. (dir.) y A. Sarasa (coord.) (2006): “Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo en Santa Cruz”. Ossanna, E. (dir.) y M. Pierini (coord.) (2008): “Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas”.

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

LOS APORTES DE ADRIANA PUIGGRÓS AL CAMPO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. REFLEXIONES DESDE EL PROGRAMA DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA EDUCATIVA PARA AMÉRICA LATINA

Lidia Mercedes Rodríguez

El carácter conmemorativo de esta publicación convoca a un ejercicio de memoria. Espero con él contribuir a un análisis de los aportes de Adriana Puiggrós al campo de la historia de la educación, los que ameritan sin duda un estudio más sistemático.

Me centraré en los pocos visitados años 80, cuando Adriana regresó al país poco tiempo después de restablecida la normalidad institucional. Es difícil transmitir a la distancia aquel clima inédito e irrepetible, pleno de sentimientos de recuperación, de reparo, de retornos; años que encerraban promesas, donde el futuro volvía a abrirse como una posibilidad. Democracia era el nuevo significante articulador de proyectos convocantes de las mayorías y de las nuevas juventudes, escenario no previsto por las utopías revolucionarias de los 70. Los y las que salíamos de exilios internos recibíamos con enorme entusiasmo el regreso de tantos que optaron por volver.

Así caracterizaba Adriana su experiencia generacional: “Nuestra generación —la de los 40— tiene un papel eminentemente crítico, sin que ello quiera decir que debe renunciar a participar en la transformación de la educación como parte de procesos más amplios de transformación social”.¹

Desde esa perspectiva es que, en el exilio mexicano, nació en 1981 el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina.

PROGRAMA ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA EDUCATIVA PARA AMÉRICA LATINA (APPEAL)

Puiggrós traía una propuesta donde aquella intensidad con que se vivía el regreso democrático podía encauzarse, no sólo en un registro político, sino en términos específicamente académicos. Los primeros materiales con los que nos conectamos fueron dos documentos (no se decía “*papers*”) producidos en el marco de APPEAL-México en 1981, que después se publicaron en la Argentina.²

El primer seminario de Capacitación de Investigadores del programa mencionado se realizó, según mis apuntes, entre el 1.º de julio de 1985 y el 1.º de julio de 1986, con el aval de la Universidad Nacional Autónoma de México y en el Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, primera sede que acogió al proyecto en la Argentina. En 1987 Puiggrós obtuvo por concurso el cargo de profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Y no fue sino hasta 1991 cuando APPEAL se adscribió al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, bajo la dirección de Ovide Menin.

El programa se fue constituyendo desde sus comienzos como un espacio donde recuperamos el sentido del trabajo intelectual y discutimos sus formas específicas de articulación con el plano de lo político. Estaba aún muy vivo en esos años —para los que veníamos de la educación popular— cierta desvalorización del plano teórico e incluso de la universidad, en favor del trabajo territorial. Puiggrós nos dio en esos inicios una argumentación que ayudó a orientar con claridad esa discusión en la línea que algunos veníamos intuyendo. Cito uno de los tantos párrafos al respecto: “El momento de la teoría —sucesivo y simultáneo con la práctica— resulta indispensable en esta época latinoamericana en la cual se vive el fracaso de los paradigmas históricos contra hegemónicos. Señalo a la utopía como un punto de arranque posible para la generación de nuevos proyectos”.³

En 1986 se realizó el Primer Seminario abierto del Proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina en

Buenos Aires, y en 1989 otro muy significativo en México. Posteriormente, en el *Libro rosa*⁴ se publicaron esas discusiones.

En aquellos años conocimos y nos reconectamos con una diversidad de autores: Marx y la *Crítica a la Economía Política*, el Althusser que discute el problema de la determinación, la reconstrucción genealógica de Foucault. Más en profundidad incorporamos las lecturas de Hugo Zemelman y Ernesto Laclau. En particular, estudiamos dos libros: *Imperialismo y educación en América Latina*⁵ y *Educación popular*,⁶ con los cuales se abrió la mirada latinoamericana y sus debates históricos en el campo educativo. De ese modo, tempranamente incorporamos para la pedagogía debates de un marxismo crítico, del posestructuralismo, y tomamos conciencia de la importancia de pensarnos a escala latinoamericana. Esa perspectiva nos permitió revisar la formación clásica del campo disciplinar, ligada sobre todo a los presupuestos funcionalistas, así como también visitar críticamente al reproductivismo. En particular, nos dio herramientas potentes para análisis fecundos del campo de la educación popular, que por entonces eran muy escasas.

A continuación sintetizo algunos de los ejes conceptuales centrales elaborados en un momento fundacional del proyecto en la Argentina, que han sido categorías organizadoras para el abordaje de la Historia de la Educación en el continente.

APORTES TEÓRICOS

Especificidad del campo pedagógico

98

Puiggrós sostiene la especificidad del campo pedagógico y, por lo tanto, la posibilidad de una historia de la educación con independencia de una historia construida desde otros planos de lo social: “La interioridad, la unidad abstracta última de lo social es sin embargo ruptura en el plano de los procesos históricos y también para las disciplinas que abordan estas diferentes problemáticas. En este sentido creemos que los nuevos proyectos pedagógicos no surgen automáticamente de los nuevos proyectos económicos, políticos o sociales”.⁷

Es la categoría de sobredeterminación,⁸ del modo en particular en que la plantea Althusser, la que le permite conceptualizar la especificidad del campo de la pedagogía.

América Latina

A comienzos de los 80, Puiggrós plantea la unidad de América Latina como una hipótesis de trabajo, en términos de las conexiones entre las diversas experiencias que no son visibilizadas por el relato educativo dominante, ni tampoco por visiones dicotómicas del marxismo:

En las últimas décadas se han producido en varios países latinoamericanos reformas, experiencias, microexperiencias pedagógicas que aparentemente tienen en común su carácter democrático popular pero que son presentadas como diferentes, de menor importancia pedagógica o de otro orden político que la experiencia educativa cubana revolucionaria y cuyo carácter contradictorio y alternativa con la pedagogía de las clases dominantes es un punto de discusión. Sin embargo, muchos de los elementos fundamentales de algunas de las mencionadas experiencias —la de Paulo Freire, la reforma peruana, la experiencia chilena— trascienden de una a otra sin que se tome conciencia y se sistematice su parentesco político-pedagógico.⁹

La heterogeneidad del continente es planteada como una de sus principales características y conceptualizada en términos de “desarrollo desigual y combinado”. Desigual en clases sociales y regiones, debido a su vinculación estructural con los países centrales desde el mismo momento de la conquista, combinado porque el capitalismo se expande vinculándose, amalgamándose con formas nativas.

Alternativa pedagógica

Lejos de buscar rarezas o nutrir mitos, la categoría tiene el sentido de herramienta metodológica que permita visibilizar “las tendencias educativas que se han desarrollado en el interior de las sociedades latinoamericanas”, dado que “el objeto de análisis está recortado acorde al modelo propuesto por la pedagogía positivista y neopositivista”.¹⁰

Señalo sintéticamente tres aspectos del modo en que resulta productiva. En primer lugar, porque posibilita construir una totalidad, en la medida que esta se entiende no como algo dado sino como una perspectiva epistémica que permite delimitar campos de observación,¹¹ permite dar unidad a lo que, desde otras perspectivas analíticas surge como fragmentario, disperso y minusválido. Ello hace visible una continuidad que puede pensarse como una cierta tradición, un modo de operar de la memoria de una sociedad.

En segundo lugar, se torna una categoría eje para pensar desde una posición latinoamericanista, entendiendo por tal una que no quede encerrada en un debate dicotómico entre una posición marxista y otra funcionalista. Supone que en lo profundo de la trama social del continente se producen procesos pedagógicos que son ocultados por el relato dominante, pero también por modelos de análisis contruidos de modo dual o simplificados.

Finalmente, las diversas alternativas en la historia de la educación son también revisitadas como lugar de encuentro con lo inédito, lo que no fue

viable en cierto momento pero cuyas huellas están presentes como potencia-
lidad en lo profundo de un pueblo. De allí su vinculación con la prospectiva.

Historia y prospectiva

En los 80 existía una profunda preocupación por la prospectiva. Los esce-
narios que surgían no habían sido los imaginados antes de la noche dicta-
torial ni planteados por los modelos teóricos en boga. ¿Qué nuevas nove-
dades podría deparar un futuro al que se apostaba con más entusiasmo que
certidumbre? ¿Cómo se había gestado ese presente?

Zemelman nos planteó que el presente es un resultado contingente, no
necesario, cuyo proceso puede ser deconstruido —en el sentido derridea-
no— desde una perspectiva genealógica inspirada en Foucault. La catego-
ría de hegemonía, entendida como una práctica constante de articulación,
siguiendo el planteo de Laclau,¹² permite abordar el análisis histórico bus-
cando esas dinámicas específicas en cada situación. Por eso los discursos
alternativos forman parte de las luchas constitutivas de los discursos do-
minantes y no un proceso paralelo sin conexiones.

La historia se piensa como “una construcción objetivamente posible
de los actores sociales”¹³ y el trabajo que encara es desde la perspectiva de
la reconstrucción de esas dinámicas específicas, en las coyunturas parti-
culares. Esa conexión entre pasado y presente se extiende hacia adelante:

El rescate de la información histórica, su sistematización, inter-
pretación y discusión resultan elementos de utilidad para la pros-
pectiva. El diseño de proyectos pedagógicos requiere del análisis de
las tendencias del pasado y del presente. Se tendrá así información
valiosa que permitirá proyectar acciones tendientes a la consolida-
ción o variación de las perspectivas de esas tendencias. Sin embargo,
consideramos que la prospectiva (pronósticos y proyectos) puede
sostenerse sobre bases más sólidas si en lugar de partir solamente de
hipótesis con un alto valor ideológico, utiliza la información prove-
niente del estudio de las tendencias reales.¹⁴

Lejos de la predicción, más bien cercana a la política, la prospectiva
no busca predecir sino producir conocimiento que oriente la construcción
de futuros no solo deseables, sino también viables. En ese marco cobra
particular relevancia la categoría de sujetos.

Sujetos

La preocupación por esta categoría es central en la producción de Puiggrós,
nacida al calor del frecuente desencuentro en el continente entre los proyec-

tos de igualdad y los sujetos que los encarnen. Los sujetos no preexisten al discurso.¹⁵ Así lo plantea: “los sujetos, irreductibles a categorías simples, estaban *sobredeterminados* desde una compleja trama de significantes”.¹⁶

Su constitución está indisolublemente ligada al problema de la pedagogía:

En el mismo sentido, creemos que no existe un sujeto único constructor de la historia y que ningún sujeto social puede generar un futuro de la nada, o contiene dentro de sí elementos esenciales capaces de dar lugar a una nueva cultura, y a un hombre nuevo, desplegándose fuera de la trama discursiva de los procesos histórico sociales. [...] estamos postulando la continuidad de la historia, y por eso creemos que todo nuevo sujeto asimila fragmentos significativos de la cultura producida por quienes le precedieron.¹⁷

Desde esa perspectiva es que se sostiene el concepto de sujeto pedagógico, enfatizando su carácter no necesario y su constitución a partir de la articulación de planos diversos de lo social: “los sujetos pedagógicos se organizan como síntesis de articulaciones que mantienen un equilibrio entre su carácter trascendente y su carácter contingente”.¹⁸ Dicho de otro modo:

Los sujetos que producen educación, es decir, los sujetos pedagógicos, son el producto de múltiples combinaciones de lo pedagógico y de aquellos procesos sociales que no son pedagógicos sino políticos, ideológicos, relativos a la organización social.¹⁹

LA CUESTIÓN METODOLÓGICA. EL SISTEMA DE INFORMACIÓN DE PROGRAMA ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA EDUCATIVA PARA AMÉRICA LATINA (SIAPPEAL)

101

Los fundamentos políticos y epistémicos requieren una traducción al plano metodológico, a riesgo de permanecer como meros enunciados sin posibilidad de orientar el trabajo investigativo de modo eficaz.

Contra todo confort y seguridad, aprendimos por entonces la distancia del trabajo de investigación con cualquier modelo a seguir. Se trata más bien de un proceso creativo de articulación constante entre el referente empírico, el marco conceptual y las huellas personales del investigador, el cual debe preservar una constante vigilancia epistémica y dar cuenta de varios planos de lo social y de coordenadas temporo-espaciales micro y macro.

Desde esa perspectiva se produjeron categorías de descripción y análisis con las que se construyó una base de datos que permitió una cuantiosa recopilación documental. En el SIAPPEAL —construido en la Universidad

Autónoma de México en un programa DBASE— se registraron multiplicidad de experiencias y sobre todo se organizó un marco categorial de análisis, que fue productivo para la organización sistemática de un conjunto de hipótesis. Algunas de las categorías más fecundas fueron las de modelo político académico y trascendencia. Como ejemplo del tipo de trabajo, cito:

Puede considerarse que existe una relación inmediata entre los contenidos de las experiencias y la ideología de algunas de estas corrientes. No puede establecerse, en cambio, una continuidad entre los modelos político académicos y de enseñanza-aprendizaje de las experiencias con las corrientes ideológico políticas a las cuales se adscriben, encontrándose contradicciones importantes.²⁰

La categoría de trascendencia permitió visualizar la multiplicidad de formas de difusión, expansión y circulación de saberes acumulados en experiencias alternativas que resurgen en otros momentos y lugares, dando cuenta de los procesos de transmisión y memoria colectiva de los pueblos, invisibilizados por el relato que solo se apoya en metodologías tradicionales.

REFLEXIONES FINALES

Aquellas discusiones nos interpelaron desde entonces y formaron parte del proceso de hacernos trabajadores en este campo de la educación y la cultura.

Con Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano —cofundadora del Programa en México, donde no ha dejado de fortalecerse y crecer conformando una red cada vez más amplia— conocimos también la hospitalidad latinoamericana y aprendimos que la producción de conocimiento crítico está profundamente ligada a las dimensiones éticas, personales, afectivas, del sujeto.

Son discusiones y climas de trabajo que han generado identidades y construido claves de producción de trama grupal. Creo que esa es por lo menos una de las razones de continuidad del proyecto (que cumple treinta y cinco años a mediados de esta década). En fin, ojalá que este breve y rápido ejercicio de escritura contribuya a continuar construyendo una perspectiva político pedagógica desde la cual abordar una historia de la educación en registro latinoamericanista.

Lidia Mercedes Rodríguez. Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Profesora titular de Educación de Adultos y Profesora Adjunta de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autora de *Paulo Freire: una bibliografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Colihue, 2015.

NOTAS

- ¹ Puiggrós, A. (1986): *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna, p. 9.
- ² Puiggrós, A. (1986): “Dominación hegemónica, lucha de clases y discurso pedagógico en América Latina” y “Discurso populista y educación en América Latina”, en *Democracia y autoritarismo*, ob. cit., p. 119-131 y 133-255.
- ³ Puiggrós, A. (1994): “Prospectiva educativa para América Latina”, en A. Puiggrós y M. Gómez (coord.) (1994): *Alternativas pedagógicas*, Buenos Aires, IICE, Miño y Dávila, p. 216.
- ⁴ Puiggrós, A. y M. Gómez (coord.) (1994): ob. cit. A los efectos de facilitar al lector el acceso al material se referencia a la cita publicada, teniendo en cuenta que en varias ocasiones se trata de trabajos cuya fecha de elaboración es anterior.
- ⁵ Puiggrós, A. (1980): *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen (siete ediciones). La primera edición argentina estuvo a cargo de la editorial Paidós y contiene un post scriptum. La última edición argentina, con un nuevo post scriptum, fue publicada por Colihue en 2015. Existe una edición en inglés publicada por Westview Press en 1999.
- ⁶ Puiggrós, A. (1984): *La educación popular en América Latina*, México, Nueva Imagen (dos ediciones), 3.ª edición, Miño y Dávila, Colección Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, 1997.
- ⁷ Puiggrós, A. (1994): “Prospectiva educativa para América Latina”, ob. cit., p. 217.
- ⁸ Puiggrós, A. (1984): *La educación popular*, ob. cit.
- ⁹ Puiggrós, A. (1986): “Discurso populista y educación en América Latina”, ponencia presentada en el Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad en Xalapa, Veracruz, 7 de mayo de 1981, p. 134.
- ¹⁰ Puiggrós, A. (1986): “Dominación hegemónica, lucha de clases y discurso pedagógico en América Latina”, ob. cit., p. 119. Se trata de una ponencia presentada en el Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad en Xalapa, Veracruz, 7 de mayo de 1981.
- ¹¹ Zemelman, H. (1992): *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*, México, Antrophos, El Colegio de México.
- ¹² Laclau, E. y Ch. Mouffe (1985): *Hegemonía y estrategia socialista*, España, Siglo XXI.
- ¹³ Zemelman, H. (1992): ob. cit.
- ¹⁴ Puiggrós, A. (1985): *Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina*, APPEAL-UNAM-CONICYT-CONICET-UBA, presentado en el Congreso Educación de Adultos. Documento mimeografiado.
- ¹⁵ Laclau, E. y Ch. Mouffe (2000): “Posición de sujeto y antagonismo: la plenitud imposible”, en B. Ardití (comp.): *El reverso de la diferencia*, Caracas, Nueva Sociedad.
- ¹⁶ Puiggrós, A. (1994): *Las alternativas pedagógicas y los sujetos*, en A. Puiggrós y M. Gómez (coord.) (1994): ob. cit., p. 109.
- ¹⁷ Puiggrós, A. (1994): “Prospectiva educativa para América Latina”, ob. cit., p. 218.
- ¹⁸ *Ibíd.*, p. 218.
- ¹⁹ Puiggrós, A. (1994): *Las alternativas pedagógicas y los sujetos*, ob. cit., p. 110.
- ²⁰ Puiggrós, A. (1985): *Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina*, ob. cit.

NOMBRES PARA UNA FUNDACIÓN

LOS APORTES DE JUAN CARLOS TEDESCO AL CAMPO DE LA HISTORIA Y LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Guillermo Ruiz

Cuando se piensa en qué orden conviene abordar las obras de un autor al que tenemos como objeto de reflexión o de estudio, puede resultar útil privilegiar un criterio cronológico. No porque la vida del autor tenga una importancia real sino porque es la sucesión de sus libros, artículos y ensayos la que traza una especie de biografía intelectual, que posee su propia lógica y ordenamiento. Sin embargo, a veces ocurre que algunos autores han escrito un trabajo o dos de tan poderosa influencia ulterior para los debates de un campo que el criterio cronológico no resulta el más apropiado. Sobre todo si se trata de abordar los aportes que el autor realizó a un área del conocimiento. Quizá este sea el caso cuando el autor objeto de reflexión es Juan Carlos Tedesco (Buenos Aires, 1944). No porque su obra más contemporánea no tenga importancia sino porque entiendo que la producción que realizó desde el inicio de su trayectoria académica ha sido tan relevante que continúa siendo referencia bibliográfica de cursos y ha dado lugar a categorías de análisis para los estudios e investigaciones durante las últimas cuatro décadas dentro del campo de la historia de la educación y del de la política educacional.

Juan Carlos Tedesco es graduado de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (1968), ha sido maestro, profesor y rector de escuela secundaria, y ha tenido una actuación de alta proyección en el campo académico como profesor e investigador de va-

rias universidades argentinas y extranjeras. Se desempeñó como consultor de diversos organismos internacionales y ha ocupado cargos en el ámbito político como secretario de Educación de la Nación (2006-2007), ministro de Educación de Argentina (2007-2009) y director de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina bajo la órbita de la Presidencia de la Nación.

Su ingreso en la Unesco data de 1976 como especialista en política educacional del Proyecto Unesco/CEPAL Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe, donde fue responsable de las investigaciones que abordaron los vínculos entre la educación y el empleo. En la Unesco tuvo una actuación sobresaliente. Entre 1982 y 1986 ocupó el cargo de director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC), en Caracas, Venezuela. Posteriormente, fue nombrado director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) en Santiago de Chile, cargo que ejerció entre 1986 y 1992. Su siguiente designación fue la de director de la Oficina Internacional de Educación en Ginebra, Suiza, que lo desempeñó desde 1992 hasta 1997. Finalmente, entre 1997 y 2005 ha sido director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en Buenos Aires, Argentina. Su vasta trayectoria internacional le permitió llevar a cabo numerosas misiones de asistencia académica a Ministerios de Educación de países de América Latina, de África y de Asia.

Su producción como autor incluye numerosos libros y artículos científicos en los que ha abordado las relaciones entre la educación y la sociedad desde la perspectiva de la historia de la educación, la sociología y la política educacional. Sus trabajos más recientes evidencian sus preocupaciones sobre la enseñanza de la ciudadanía y de la ciencia, y el lugar de la educación en la promoción de la justicia social en el contexto regional.¹ Sin embargo, considero que su obra de mayor impacto académico es la desarrollada en el marco de su trabajo como profesor e investigador de Historia de la Educación (cargo que ocupó en las universidades nacionales de La Plata, Comahue y La Pampa) dado que sus categorías de análisis continúan vigentes como puntos de referencia para investigaciones actuales tanto en el campo de la política cuanto en el de la historia de la educación.

Dos obras resultan destacables en relación con este planteo: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, por un lado, y *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, por el otro (este último proyecto, si bien remite a una obra colectiva en la cual Tedesco tiene la autoría de uno de sus capítulos, estuvo bajo su dirección).²

Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), en su edición de 1986, ha sido el que he leído originalmente como parte de la asignatu-

ra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, en 1992, en la Universidad de Buenos Aires y que ha formado parte de mis referencias bibliográficas cuando organicé diversos cursos, clases y también cuando preparé textos o analicé datos para mis trabajos. Se trata de una obra que reúne dos trabajos originalmente publicados en 1970 y 1983 respectivamente: *Educación y sociedad (1880-1900)*, por un lado, y tres trabajos que refieren la historia de la educación argentina durante las primeras cuatro décadas del siglo xx, por el otro. Su integración en una obra conjunta permite darles mayor alcance interpretativo a los trabajos previos y lo consolidaron como un autor de referencia innegable dentro de la historia de la educación argentina. En este libro se presenta un análisis erudito y sistémico de la organización política e institucional de la educación argentina desde la conformación de la autoridad estatal central, hacia la década de 1880, que permite comprender la institucionalización de la escolarización nacional, su organización curricular y la de la docencia que conformaron un sistema nacional de educación. Cuando se editó la versión original, en 1970, constituyó una obra de ruptura con lo producido hasta ese momento en el campo de la historia de la educación argentina. Por entonces, prácticamente no existía bibliografía que superara los enfoques mecanicistas que se limitaban a la enumeración cronológica de los sucesos o bien al relato de biografías de los pedagogos. Esta obra resulta vigente precisamente porque abordó la complejidad que presentó el desarrollo sistemático de la educación formal en el momento de constitución del Estado nacional argentino y le otorgó una función política a la escolarización en el proceso de conformación de la ciudadanía nacional como parte de la propia construcción hegemónica del período que aborda la obra. Sin caer en enfoques economicistas (particularmente en auge en el momento de su redacción original), Tedesco proponía analizar el desarrollo educativo argentino a partir de dimensiones plurales e interconectadas, de maneras conflictivas y armónicas a la vez, como lo eran la política, la economía, lo social y lo demográfico.

Según el planteo de Tedesco, en este complejo desarrollo social de finales del siglo xix y principios del xx, la educación no resultaba una variable dependiente del desarrollo estructural del Estado, pero tampoco constituía un factor determinante de la conformación de los diferentes grupos y sectores sociales, sino que demostraba la asincronía entre las mentalidades, las ideas discutidas y también los desarrollos institucionales y curriculares en un contexto de disputas políticas. Estas últimas evidenciaban presiones diversas por acceder al poder por parte de las capas medias en crecimiento que encontraban en la educación formal un canal de ascenso social y político. La escolarización presentaba una clara tendencia a su universalización en el nivel primario, a partir de la propia acción del

“Estado docente” (categoría analítica vigente en el análisis contemporáneo de la política educativa). Sin embargo, como el propio Tedesco advierte en este libro, las limitaciones del desarrollo educativo se encontraban en el proyecto político de la segunda década del siglo xx. La opción por la diversificación de la enseñanza y su orientación hacia carreras diversas, restringiendo el acceso al conjunto de la población en las modalidades postprimarias, son consagradas en las iniciativas de la escuela intermedia y el ciclo secundario especializado. Su anulación durante el inicio de la presidencia de Hipólito Yrigoyen, así como el retorno al currículum humanista, demostraba según Tedesco la apuesta por la mayor incorporación dentro del modelo tradicional de escolarización. Aquí precisamente se presenta una de las interpretaciones más valiosas de la obra de Tedesco, no sólo para ser aceptada sino también para ser discutida y profundizada: que (un siglo atrás) fueron los sectores políticos conservadores los promotores de tempranas reformas educativas tendientes a la diversificación de la enseñanza y la incorporación de contenidos técnicos y prácticos dentro del nivel secundario. Como contracara a esta conjetura, Tedesco plantea que los sectores medios y opositores a los grupos dirigentes tradicionales prefirieron mantener el modelo escolar sin modificar sus contenidos ni sus orientaciones o modalidades. Para realizar este estudio, como se notó, Tedesco analizó diferentes dimensiones: la economía en el período de referencia, las concepciones pedagógicas y los debates políticos educativos, la función política de la educación, los actores y agentes de la educación, el desarrollo de la enseñanza particular (privada) y los resultados educativos a partir de diferentes indicadores de cobertura y rendimiento académico del sistema. En la edición de 1986 se incluyeron los capítulos que avanzan en el análisis del desarrollo histórico del sistema durante las primeras décadas del siglo xx, los intentos de reforma, en particular el caso de la educación secundaria, y los debates pedagógicos, todo ello a partir de una profusa documentación que le permite realizar aseveraciones que ciertamente pueden ser discutibles e incluso refutables pero no por ello resultan menos valiosas a la hora de pensar los temas de investigación del período que aborda la obra.

El segundo libro que destaco de la amplia producción bibliográfica de Tedesco, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, resulta valioso no sólo por su nivel de erudición, rigurosidad analítica y capacidad interpretativa del rol de Estado en el ámbito educativo durante un período de la historia reciente, sino sobre todo por el momento en que fue desarrollado el estudio y el período tan próximo en el tiempo que consideró: el terrorismo de Estado. En este caso se estudia e interpela dicho período a partir de lo que se denomina un proyecto educativo autoritario, una política de un Estado que violaba sistemáticamente los derechos humanos y que

desde el gobierno profundizaba un proceso político de desmantelamiento de la educación pública (aquella que había sido históricamente organizada durante el período que Tedesco abordó en la obra previamente comentada). En la introducción se considera que en el período comprendido entre 1976 y 1982 se implementó desde el Estado una política represiva con tendencias excluyentes para los sectores más pobres y medios de la sociedad, que se reflejó en las estadísticas educativas que demostraban un deterioro progresivo en las condiciones materiales de vida, lo cual a su vez disminuía las posibilidades de permanencia en el sistema educativo, en todos sus niveles. En función de ello en la obra se plantean como conjeturas de investigación una creciente segmentación interna de la escolarización así como su vaciamiento de contenidos curriculares conformando con ellos circuitos de diferenciación pedagógica muy marcados.

Nuevamente: por el momento en que fue publicado este libro, la introducción de algunas de sus categorías de análisis resultaban absolutamente novedosas: es más, muchas persisten como claves de interpretación de los temas de la agenda educativa contemporánea. El riguroso análisis curricular de los proyectos político-educativos de Ricardo P. Bruera (a cargo del ministerio entre marzo de 1976 y mayo de 1977; sucedido en el cargo por Juan J. Catalán) y de Juan R. Llerena Amadeo (a cargo del ministerio entre agosto de 1978 y marzo de 1981) durante la dictadura del general Videla, le permiten a Tedesco en su capítulo no sólo identificar los mecanismos por los cuales el proyecto educativo del período de terrorismo de Estado produjo una ruptura con la homogeneidad cualitativa que históricamente había caracterizado a la educación argentina, sobre todo en el sector público, sino que además le posibilita vislumbrar desafíos que resultaron válidos en los años posteriores a la edición de esta obra. En este sentido, Tedesco sostenía que desde el punto de vista político-educativo las políticas curriculares tendientes a superar las consecuencias del proyecto educativo autoritario no deberían plantearse como una reconstrucción de lo existente antes del proceso de desmantelamiento de la educación pública. Por un lado, porque —como el propio autor advertía— la homogeneidad cualitativa de la educación argentina era relativa, ya que existían históricos mecanismos de diferenciación escolar: por otro lado, debido al propio desarrollo científico y tecnológico que daba lugar a nuevas exigencias sociales y culturales para el sistema educativo. Tedesco afirmaba en este punto que la, por entonces incipiente, investigación educativa debía encarar estas nuevas demandas (luego de su reorganización con el retorno de la democracia) a partir de enfoques teóricos desarrollados en otros ámbitos académicos que no habían podido circular en el contexto local, dada la represión política vigente y la intervención a las universidades nacionales y los organismos de ciencia y tecnología.

En suma, puede advertirse a lo largo de este ensayo que esta selección es apenas una fracción —cuantitativamente hablando— de la obra de Tedesco, pero su peso cualitativo para el desarrollo de los estudios de historia y política de la educación argentina resulta inconmensurable. Tanto en lo que refiere a las líneas de investigación que se derivaron de ambas obras cuanto en lo que atañe a las interpretaciones e incluso refutaciones de algunos de los supuestos y conjeturas esgrimidas en estos trabajos. En fin, entiendo que no queda más que expresar gratitud para la obra de Juan Carlos Tedesco por haber aportado bibliografía original para el análisis sistémico del desarrollo histórico y político de la educación argentina.

Guillermo Ruiz. Doctor en el Área de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del Conicet y profesor titular regular de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Editor y autor con J. Olson y H. Biseth de *Educational Internationalisation. Academic Voices and Public Policy*, Rotterdam, Sense Publisher, 2015.

NOTAS

- ¹ Véase: Tedesco, J. C. (2012): *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica-UNSAM.
- ² Tedesco, J. C. (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1980-1945)*, Buenos Aires, Ediciones del Solar; Tedesco, J. C. (1987): “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”, en J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 17-73.

20 AÑOS: PERSPECTIVAS Y BALANCES

20 AÑOS: PERSPECTIVAS Y BALANCES

VIRTUDES DE LA DISPERSIÓN, DESAFÍOS DEL ARCHIVO

Marcelo Caruso

En mis manos, el primer número del *Anuario de la SAHE. Año 1996/1997*, editado por la Universidad de San Juan, una encuadernación llamativamente amarilla. Su entonces director y dos de los tres miembros del Comité Editorial no están más entre nosotros. Artículos: diez en total, dos de ellos de colegas de Brasil y Alemania. Otros tres de colegas que estaban en la Argentina y hoy están en México, España o Alemania. En mi pantalla, el último número de la SAHE disponible (vol. 15, n.º 2), en la página ofrecida por la agencia nacional de investigación. El equipo editorial, como bebiendo de la fuente de la eterna juventud. El comité editorial, extensísimo. También un comité editorial internacional. De los siete artículos, dos son de colegas de Brasil, un tercero compara Argentina y Brasil; otra contribución es de colegas mexicanos. Del primer *Anuario*, con su formato libresco, al acceso libre; del limitado grupo de colegas, a la pluralización de la autoría, temas y marcos de referencia.

Es un largo camino el recorrido por el *Anuario de la SAHE* como el medio aglutinador de una comunidad creciente de historiadores de la educación. De aquella disciplina en la que un número reducido de personas se dedicaban a tareas de investigación específicas —aunque varias más enseñaban una versión ciertamente escolástica de la historia de la educación— a encuentros importantes, a la internacionalización de la comunidad de investigación, a la superación del estancamiento de los estudios de pos-

grado, se produjo una dispersión temática y metodológica que da lugar a una serie de comentarios acerca de sus virtudes y los riesgos que conlleva.

Cuando la historia de la educación se limitaba al manual de Solari, la versión de un liberalismo progresista con un tono más regionalista/latinoamericanista verberaba en el trabajo principal de Gregorio Weinberg sobre los modelos educativos. La socialización de gran parte de los actuales historiadores de la educación se dio, asimismo, bajo la larga sombra de los ocho tomos de la *Historia de la Educación en la Argentina* que coordinó Adriana Puiggrós. Particularmente la articulación de elementos investigativos existentes en cátedras de historia de la educación más allá de Buenos Aires y los muy influyentes tomos sobre el primer normalismo y el peronismo en esa colección marcaron un terreno de discusión historiográfica inescapable¹. Esa larga sombra no implicaba, por cierto, una continuación de los supuestos y “recaudos metodológicos” de la obra,² pero incluso aquellos que han discutido este trabajo desde una estricta perspectiva crítica —por ejemplo, Miguel Somoza en sus análisis sobre el primer peronismo³— no podían ignorar el impacto de estas hipótesis en el campo historiográfico de la educación. Incluso aquellos investigadores más ligados a la historiografía liberal progresista clásica y en continuación del legado de Weinberg tuvieron que rediscutir ciertos supuestos de sus narrativas. Mientras tanto, la historiografía católica, salvo muy contadas excepciones, se despedía de esta conversación (en caso de que haya alguna vez participado), siendo esto un fiel reflejo del pobrísimo nivel de producción de conocimiento en las universidades católicas argentinas (lo cual las diferencia de varias de sus pares europeas y latinoamericanas). Por último, los primeros indicios de una historiografía desafiante de las genealogías de la escuela pública argentina y del estado de bienestar en su versión criolla quedaron truncadas por falta de continuidad. Mariano Narodowski y Carlos Newland plantearon una serie de hipótesis sobre las periodizaciones de la historia educativa argentina y sobre sus interpretaciones alternativas que, en su momento, desafiaron el punto de fuga que fue la ley 1.420 en la historiografía argentina⁴. Si bien estas elaboraciones dejaron huella y no cabe duda de que tendrían una audiencia vasta que se alimenta del sector privado (y privatista) de la educación argentina y de parte de las clases medias rioplatenses, no fueron consistentemente continuadas y diferenciadas, y no veo hoy una narrativa más acabada y alternativa de esta corriente historiográfica.

No conozco un análisis exhaustivo del perfil temático, metodológico y de formato de la historiografía educativa argentina reciente. Por lo tanto, mis observaciones en torno a este campo son aún impresionistas y prisioneras de la casualidad. Mi última ponencia sobre la historia de la educación

argentina data de 2008 (aún sin revisar y sin planes concretos de publicación). La enorme expansión de todos los campos de investigación en la Argentina reciente y mi nula participación en los posgrados argentinos alimentan aún más el impresionismo y la casualidad. Por ello, los elementos positivos que percibo se ponen aquí en indicativo, mientras que los puntos críticos se harán a modo de preguntas, no tanto por una diplomacia necesaria en el intercambio académico sino porque también son preguntas genuinas. No es un balance historiográfico lo que a continuación se presenta, sino una serie de observaciones generales (y de cierto nivel de impunidad).

Me pregunto si puede decirse que la explosión de la historiografía educativa argentina implicó un debilitamiento de las grandes líneas historiográficas existentes en la temprana década de 1990. Siguiendo una tendencia internacional y, probablemente, reproduciendo un efecto típico en los procesos de multiplicación de saber, existen algunas orientaciones de grandes líneas historiográficas de rescate de los elementos populares, de la tradición laica, de la propia herencia sarmientina (una Adriana Puiggrós, fuertemente impactada por los efectos del menemismo en la educación pública argentina, le dio una cierta rehabilitación a Sarmiento hacia finales de los 1990). Sin embargo, la especialización de los problemas y de los temas parece haber renunciado a la producción de grandes narrativas alternativas a las que ya estaban disponibles cuando el *Anuario de la SAHE* vio la luz. La socialización de nuevas generaciones de investigadores parece agotarse en los marcos mencionados, dentro de los cuales se diferencian temas y se ensanchan los horizontes documentales. Dada la fina conexión que el campo historiográfico de la educación (y no sólo este: véanse las columnas de José Alberto Romero en un periódico centenario de circulación nacional) mantiene con preguntas político-culturales del presente, extraña que tanto la irrupción del kirchnerismo en la escena política nacional como los reacomodamientos de gran parte del espectro político-cultural argentino de los últimos años parezca contentarse, a nivel de la historia de la educación, con la identificación dentro de una de las narrativas existentes. Una celebración de ciertos mitos del viejo revisionismo, por un lado, y otra cierta celebración de la realidad argentina pre-popular con la nueva palabra clave del republicanismo, por el otro, no han querido o podido producir una narración diferente del devenir de la educación argentina.

Quizá este fenómeno es una indicación de los múltiples efectos de la denominada profesionalización de la investigación en historia de la educación. Las exploraciones son numerosas, parciales, crecientemente correctas desde el punto de vista del oficio del historiador. Sin embargo, la coyuntura del saber histórico-educativo más allá de la existencia de cátedras en las plantillas de las carreras de Ciencias de la Educación en todo

el país parece haber sido particularmente fuerte cuando discusiones historiográficas mantenían un grado de conexión importante con las disputas político-culturales del momento. Estos posicionamientos historiográficos no son necesariamente contrarios a una fuerte profesionalización. El campo de la historia nos muestra cómo la definición y estrategias de investigación pueden estar íntimamente ligadas con situaciones del presente y, sin embargo, se trata de genuinas acciones de investigación.

A pesar de la certeza de que la existencia de líneas narrativas abarcadoras y sus conexiones político-culturales constituye un espacio importante para el avance de la historiografía educativa, la dispersión temática y metodológica del campo de la historia de la educación no puede ser vista solamente como un mero fenómeno de pérdida. La dispersión plantea también apertura, pluralización, un momento de diferenciación que bien podría ser fuente para la producción de otras líneas de narración significativas. Quizá en la dispersión puedan encontrarse una serie de intersticios que focalicen en elementos como el republicanismo popular (investigado, entre otros, por Florencia Mallon para México y Perú) también de los populismos conservadores y autoritarios y de procesos de racialización en varias direcciones (la Argentina supuestamente blanca, la incomodidad con la inmigración latinoamericana, la negación de la herencia africana, etc.), entre otros elementos. Con ello, quiero poner ejemplos de constructos en sintonía con disputas relevantes y actuales en el terreno político-cultural pero que no parecen haber anclado aún en el campo de la historiografía educativa.

La dispersión (productiva) de la historiografía educativa argentina (y, de alguna manera, regional) tiene una serie de límites teóricos e historiográficos. En primer lugar, esta dispersión se ha limitado, en gran parte, al formato escolar. Si bien trabajos pioneros como el de Sandra Carli se concentraron en temas como la infancia —más tarde en la figura del estudiante y del estudiantado— me pregunto si existe una historiografía densa y plural de la historia de la infancia argentina desde la perspectiva de la historia de la educación. Fenómenos asociados con este tema, como maternidad/paternidad, la historia de la educación sexual extracurricular, la historia de la literatura infantil, etc., no parecen haberse beneficiado por el impulso de las últimas décadas. La impresión —superficial, por cierto— de que temas como la historia de las culturas juveniles han sido privilegiados desde otros campos de saber —básicamente, la sociología— y no desde una mirada histórico-educativa, prevalece más allá de excepciones siempre existentes. En particular, la historia de la educación parece no haber generado una historiografía de la socialización, salvo que se trate de la socialización escolar, así como no ha generado una historiografía de la educación familiar con densidad propia.

Incluso dentro del campo privilegiado de la historia de los aparatos escolares y del sistema educativo moderno, me pregunto si las perspectivas de investigación han tomado en cuenta algunos giros historiográficos más o menos recientes y de cierta productividad en términos de hipótesis y discusiones. El mismo lenguaje de los “giros” es, en sí mismo, muy criticable y pareciera regirse por códigos algo superficiales de la novedad y la distinción. Sin embargo, más allá de las estilizaciones muy típicas de mundos académicos que ponen la competencia como un mecanismo central y que, por lo tanto, foguean la existencia de estos “giros”, cabe preguntarse si algunos de los mismos no podrían ser generadores de otras preguntas para la historiografía argentina de la educación. Un ejemplo, curioso si se tiene en cuenta la cultura escolar y educativa argentinas así como otras manifestaciones culturales, mediáticas y políticas, es una marginalización del “giro afectivo” en la historiografía del trabajo educativo y escolar. La historiografía de las emociones, un campo historiográficamente minado, lleno de problemas pero también de interesantes preguntas, pareciera no haber concertado una particular atención de los investigadores del país exportador de psicoanalistas. No me sorprendería que en el mundo creciente de la investigación histórico-educativa puedan señalarse ciertos comienzos de un giro afectivo, pero como una posición historiográfica distintiva y con generación de otras narrativas no aparece, al menos, en las primeras líneas de las disputas. Otros giros como el “espacial”, el “praxeológico”, el “visual”, el “material” y el “intercultural” aparecen solo discontinuamente en la producción, muchas veces como referencias generales, otras veces como capítulos de temas definidos de manera más “conservadora”. Más allá de producciones puntuales y de interesante factura (Inés Dussel menciona en este caso siempre los estudios visuales emergentes en diversísimas disciplinas), los mismos parecieran no haber generado una historiografía propia que pueda poner en discusión resultados y tesis que provengan de la historiografía textual más tradicional de las “ideas” y las “instituciones” o —en ciertos términos más contemporáneos— del “discurso” y del “dispositivo”. Historiografías aún más vanguardistas como las de las sexualidades (que no es la “educación de la mujer”, ya que los hombres y otras variaciones, a mi entender, también tienen/cultivan/apropian una sexualidad), la historiografía de las relaciones humano-animales y del racismo no aparecen como tales en los libros centrales de nuestro campo. Se podrá acusar esta agenda de europeísmo epistemológico, que lo es, pero en un país en el cual un mito de la cultura escolar es la composición escolar con el tema “la vaca” y donde los insectos son básicamente ocasiones para ejercitar el acto de matar (y los insectos, particularmente hormigas y abejas, han sido un objeto privilegiado de las proto-sociologías del siglo XVIII y XIX), sería arduo

argumentar que la construcción de la sociedad, la política, la cultura y la educación argentinas se da sólo en un contexto antropocéntrico donde los animales en sus más variadas representaciones, funciones y significados brillarían por su ausencia. Un último punto de esta mirada superficial y sin documentación de las discusiones que no parecen haber concertado interés afecta a la mirada comparativa, a los procesos de transferencia, a los entrelazamientos que han sido elaborados para la discusión y crítica del molde llamado “nación”.

Por supuesto que las expresiones en los párrafos anteriores implican, en ese nivel de generalidad, una serie de injusticias hacia aquellos que —aunque sea intermitentemente— tomaron alguno de los nuevos senderos historiográficos mencionados. Sin embargo, gran parte de la producción historiográfica pareciera pluralizar/dispersar sus trabajos dentro de un horizonte historiográfico en donde los estudios culturales —pensemos en la cultural del cuerpo más allá de la educación física que ha tenido valiosas contribuciones— no han impactado como se podría esperar de una comunidad de investigadores ávida por la lectura de teorías y de participación en la discusión conceptual. Mi impresión es que estas preferencias historiográficas no vienen solamente del contexto —por ejemplo, una cierta reticencia a discutir críticamente los efectos de la organización gremial de los trabajadores de la educación y las construcciones de género que se dan ese proceso— ni de la falta de circulación de nuevas propuestas teóricas y conceptuales (*animal studies*, *gender theory*, etc.). Mi impresión es que —como actividad co-definida por sus materiales y no sólo por sus teorías y contextos— existen ciertas preferencias de archivo para la actividad historiográfica que no parecieran favorecer los diversos tipos de investigación vinculados al nuevo culturalismo historizante. No son preferencias meramente subjetivas, sino que son también testimonios del estado de algunas de las instituciones culturales y de las condiciones de trabajo de los historiadores de la educación. Pero este conjunto produce efectos: una mirada rápida a una parte importante de la producción en nuestro campo podría ver que existe un énfasis en documentos ya publicados y discusiones sobre libros y revistas. La presencia del documento manuscrito, con otro nivel de formalización y codificación, es mínima, sea este un manuscrito de un archivo estatal o de un archivo privado. Un ejemplo de cierto peso puede ser citado: El trabajo de ocho volúmenes bajo la dirección de Puiggrós evidencia solo fragmentariamente una base documental vinculada a la institución del archivo estatal y otros archivos (de sociedades, privados, locales, etc.) y genera sus hipótesis sobre el mundo impreso. Claramente, se trata de una opción historiográfica legítima, pero cabe preguntarse si el centrarse en determinados tipos de materiales tiene sus efectos en la construcción

historiográfica. Incluso dentro de esta preferencia por una base documental ya publicada existen ciertas desatenciones que son incomprensibles, como por ejemplo la prensa diaria y semanal (más atendida por los historiadores que por los educadores en el campo de la historia de la educación). Dentro de una historiografía educativa de fuerte impronta político-cultural como la de nuestro país, el análisis de la cuestión educativa a partir de este tipo de documentos y la producción de una esfera pública discutiendo temas educativos podría suponerse como algo casi automático, pero no parece serlo.

Más allá de la documentación publicada, los archivos estatales argentinos —sobre todo el nacional— siguen sin poner a disposición colecciones completas sobre las cuales producir nuevos abordajes historiográficos. Asimismo, los análisis de la visualidad son contados. Esto representa un severo golpe para las historiografías que han hecho del marco nacional —el lugar mítico del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Nacional de Educación, etc.— para el análisis del pasado educativo. Ha habido un esfuerzo de recopilación y publicación acotado pero los procesos internos de las reparticiones, los valiosos materiales de la visitas de inspectores, etc., no son completamente accesibles. Particularmente, este tipo de materiales de archivo estatal no han solidificado (aún) en hipótesis alternativas de análisis de la evolución del sistema educativo argentino que estén en contraste con algunas certezas elaboradas a partir del material publicado. De manera similar, los abordajes visuales en la historia de la educación generan interrogantes sobre su productividad en términos de su capacidad de producir una historiografía diferenciada. Los trabajos sobre el registro visual en la historia de la educación argentina forman al mismo tiempo parte de una dispersión productiva mencionada al comienzo de este ensayo. ¿Podrá el análisis visual generar hipótesis alternativas? ¿O confirmará lo que ya creemos saber de la documentación escrita? ¿Serán hipótesis puntuales, o podrá generar análisis que desafíen las narraciones habituales elaboradas sobre otras bases?

Si bien esta preocupación por la base documental pareciera indicar un interés historicista por la historiografía, creo que se trata de un problema estructural a enfrentar. Me pregunto si existe una historia del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires siguiendo modelos de investigación de cierta trayectoria inspirados en la historia urbana. Me pregunto si existen análisis cuantitativos del sistema escolar, si tenemos una historia de la formación del Estado a través de la estadística escolar,⁵ también de la historia de recolección y sistematización de datos de las provincias. Si bien existen una serie de trabajos de comunidades específicas, no veo una discusión abarcadora de la integración educativa de grupos inmigrantes. Particularmente, los trabajos sobre el papel de la Iglesia Católica en la edu-

cación argentina no parecen abundar (en parte, porque una parte importante de la academia católica no adopta un *ethos* de investigación). Estas y muchas otras preguntas sobre tareas e interrogantes significativos tienen una relación con los ya mencionados desafíos archivísticos. Una historia de la educación de la Ciudad de Buenos Aires implica integrar diversos repositorios de información (nacional, local, de escuelas específicas). Una historia de la estadística escolar implica ir a un archivo diferente, por ejemplo, el del Ministerio de Economía. También la transnacionalización de la historia implica ver otros archivos, mirar qué tradiciones escolares traían los grupos inmigrantes (archivos de las comunidades inmigrantes), quizá incluso acudiendo a documentación del Fondo del Ministerio de Relaciones Exteriores. Por último, el secretismo de muchas de las instituciones de la Iglesia Católica con respecto a sus archivos (algo presente también en otros países, como lo experimentó mi colega Till Kössler, de la Universidad de Bochum, intentando acceder al archivo de prestigiosas instituciones educativas madrileñas —Kössler, 2013—),⁶ termina de demostrar que no sólo se trata de tener conceptos sofisticados a la hora del trabajo historiográfico, sino que una serie de materiales son necesarios para su factibilidad.

Es en este sentido, en el que la dispersión aparece algo sesgada, limitada en su capacidad de producir narrativas diferentes de la historia de la educación argentina. Desde una distancia que no puede ofrecer una mirada exhaustiva, es una dispersión que se verifica dentro de un paradigma historiográfico en el cual una serie de temas y una serie de fuentes y documentos han sido privilegiados (básicamente la historia política y social, pero no la cultural; a nivel de la documentación, el texto publicado antes que el archivo y el manuscrito; con respecto al registro visual más la imagen fotográfica que la cinemática y televisiva que seguramente tienen sus propios problemas de archivo), pero no pareciera ser una dispersión radical de la historiografía educativa argentina en la que se hayan producido diferencias sustanciales en los análisis y narraciones sino que se han refinado y diferenciado los análisis y narraciones que, en parte, ya estaban disponibles o en elaboración cuando el *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* vio la luz. Es verdad, no todos los investigadores pueden tener la suerte como la del colega Nicolás Arata, que dispuso de los contratos de aprendizaje tardo-coloniales en el Archivo General de la Nación. Se trataba de un grupo de fuentes que está clasificado y a disposición del investigador. Y, sin embargo, si el trabajo historiográfico se resignase a lo que se encuentra preclasificado, sería una seria limitación de las posibilidades de este campo de saber en fuerte trance de transformación. Habrá que continuar el camino de forzar los límites de lo docu-

mental y producir riesgos y archivos nuevos (si no limitamos el archivo a la institución estatal y sus selecciones), un camino en que varios grupos de investigación ya se encuentran. Este desafío junto a la infinita tarea de sintonizar con las disputas político-culturales del presente siempre cambiante parecieran ser los aspectos abiertos más urgentes de una comunidad de investigación y saber que, con razón, puede mirar los últimos veinte años como un período de enorme productividad y crecimiento.

Marcelo Caruso. PhD por la Universidad de Múnich. Profesor titular de Historia de la Educación de la Universidad Humboldt, Berlín. Editor de *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, Frankfurt / M. Peter Lang, 2015.

NOTAS

- ¹ Véase Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna; Puiggrós, A. y J. Bernetti (1995): *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.
- ² Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, p. 13.
- ³ Somoza Rodríguez, M. (2006): *Educación y Política en Argentina 1946-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNED.
- ⁴ Véase Narodowski, M. (1996): “El lado oscuro de la luna: el temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina”, en *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
Newland, C. (1992): *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*, Buenos Aires, GEL.
- ⁵ Véase una aproximación en Dussel, I. (2013): “Counting, Describing, Interpreting: a study on early-school census in Argentina, 1880-1900”, in *The Rise of Data in Education Systems. Collection, Visualization, and Use*, editado por Martin Lawn, Oxford, Symposium.
- ⁶ Véase Kössler, T. (2013): *Kinder der Demokratie: Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890-1936*, Múnich, Oldenbourg.

¿ALGO NUEVO BAJO EL SOL? EL GIRO VISUAL EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Inés Dussel

Los veinte años de la SAHE invitan a distintas revisiones sobre la investigación en historia de la educación en la Argentina. Entre esas, puede proponerse un balance historiográfico sobre la aparición de nuevas temáticas y metodologías de indagación. Si en un artículo publicado en el *Anuario* en 2008 se planteó que lo visual era un nuevo campo de investigación, ¿qué puede afirmarse unos años después? ¿Es lo visual una moda pasajera en la investigación histórico-educativa? ¿Qué aporta la perspectiva visual a una comprensión diferente de la historia educativa?

Un elemento que aparece claro es que, aunque lo visual sigue teniendo un carácter incipiente y prometedor en la historiografía educativa, hay varios grupos trabajando sobre la historia de la estética escolar y de las disciplinas plásticas que empiezan a afirmar estos objetos y perspectivas como estrategias legítimas y valiosas de indagación. Sin embargo, la consideración de lo visual en la historia de la educación sigue dándose predominantemente por vías que podrían llamarse “tradicionales”, porque problematizan poco las tecnologías de representación, los archivos y los lenguajes visuales como condiciones estructurantes para la producción de fuentes o de problemas en la investigación histórico-educativos. Puede observarse que la mayor parte de las veces en la historia de la educación se usa a la imagen como modo de traer registros de experiencias de personas o procesos que habían quedado excluidos de los documentos escritos, y

como forma de suscitar afectos e identificaciones fuertes con el pasado. Son pocas las ocasiones en que se analizan los vínculos entre las palabras y las imágenes, o se reflexiona sobre los límites y dificultades que constituyen a los archivos visuales, que todavía son mayoritariamente caóticos, desorganizados y básicamente azarosos.

Para este balance historiográfico, pueden plantearse dos hipótesis. Por un lado, hay un uso creciente de las imágenes en la investigación histórico-educativa, crecimiento que responde a varias dinámicas. Por otro lado, ese uso tiene algunos puntos ciegos que limitan la renovación historiográfica que las imágenes, y sobre todo lo que se llama el “giro visual” en las humanidades y las ciencias sociales, pueden traer al campo. Sobre estas dos hipótesis nos detendremos a continuación.

En primer lugar, cabe reconocer un uso mucho más significativo que hace veinte años de las imágenes en la historia de la educación, impulsado por distintas dinámicas. El primero viene del campo de la historia: ya desde los años 70 la historia de las clases populares había comenzado a tomar la fotografía y la pintura como fuentes para acceder a relatos y atmósferas que habían quedado afuera de los archivos documentales; estas permitían compensar los límites de las fuentes escritas, basadas en una práctica excluyente de registro y codificación. Pero durante varias décadas esta apelación a las fuentes visuales contrastaba con una sospecha instalada sobre el uso de materiales visuales como fuentes históricas, tanto por falta de formación como por cierta “ceguera” epistemológica. Christian Delporte cita discusiones en seminarios de historia a fines de los años 70 en las cuales su investigación sobre los *posters* de propaganda política era recibida como un “buen momento de distracción”, después del cual había que retornar al “trabajo serio”¹. Las imágenes eran consideradas ilustraciones y ejemplos de narrativas históricas, o bien documentos transparentes para los cuales no había un aparato crítico reconocido.

Pero quizá, más que el triunfo de una perspectiva historiográfica renovadora, lo que acrecentó el uso de imágenes es un segundo impulso más poderoso, apoyado en un cambio tecnocultural: la expansión, gracias a las tecnologías digitales, de las posibilidades de acceder y constituir archivos visuales. La digitalización vuelve más fácil estudiar y circular imágenes, y también convierte a los procesos de archivo y transferencia más evidentes (y rastreables) que antes. Los cambios en los regímenes de atención ponen más énfasis en la atracción visual que en las narrativas, al punto que hoy es casi un requisito realizar presentaciones académicas que involucren imágenes. Y esas imágenes toman, crecientemente, la forma fotográfica digital, entendido como un cuadro o recorte que aísla y aplana (en su reducción a un formato estándar) las características del objeto fotografiado.

Lo que hay que subrayar es que esa expansión se apoya en discursos que sancionan un tipo de uso público de la imagen que les otorga un valor de verdad incuestionable: ¿quién no ha escuchado, y hasta suscrito, el dicho de que “una imagen vale más que mil palabras”? La proliferación y disponibilidad de las imágenes se alimenta de una concepción que pone a lo visual como un lenguaje más verdadero que el verbal, al que se percibe como una mediación opaca y sesgada del mundo—quizá, un efecto paradójico de la crítica posmoderna—. Es interesante, al respecto, traer las reflexiones de John Berger en *Otra manera de contar* (2007) sobre ese anudamiento entre imagen fotográfica y verdad instalado en los usos públicos dominantes actuales de las imágenes. Berger plantea que esa asociación se vincula a la emergencia simultánea de la fotografía y los medios técnicos de reproducción de la imagen, la sociología y el positivismo cientifista. La idea de evidencia, de regularidad, de prueba objetiva, fundó un modo de relación con el mundo, y también podría decirse una epistemología, una estética y una ética, que tuvo un soporte central en las imágenes técnicas y en los registros de las máquinas de observación y de experimentación. Es ese anudamiento el que todavía sigue operando, tanto en los imaginarios públicos como en las prácticas académicas.

Por otra parte, las imágenes no son solamente recursos o fuentes, sino también el contenido de los discursos históricos. Susan Sontag dijo hace algunos años que recordar es, cada vez más, recordar imágenes. No es exagerado decir que lo visual es probablemente el modo de representación dominante en la imaginación histórica actual. ¿Qué posición tomamos al respecto desde la historia de la educación? Como investigadores, podemos elegir si queremos involucrarnos en las discusiones sobre los usos públicos de la historia, o si nos quedamos al margen: nadie está obligado a ser un intelectual público si no tiene interés en hacerlo. Pero sería aconsejable tener en cuenta que el uso que hacemos en la investigación de las imágenes se inscribe en estos modos de representación, y que porta consigo formas de leer y valorar las imágenes que están moldeadas por este imaginario social. Las imágenes no circulan aisladas, sino que son parte de regímenes visuales que organizan el modo en que nos vinculamos con ellas.² Los investigadores, simultáneamente espectadores y productores de visualidades contemporáneas, somos parte de este dispositivo de la sensibilidad. No considerarlo puede afectar seriamente nuestra investigación.

Como parte de los impulsos a una mayor consideración de lo visual, hay que tener en cuenta otra discusión historiográfica, distinta y más reciente que la historia “desde abajo”, que se ha nombrado como giro visual en las humanidades y las ciencias sociales. Este giro visual considera que lo visual tiene la misma complejidad y significatividad que la cultura im-

presa o material, y que hay que analizar ese juego entre la visualidad, los aparatos tecnológicos, las instituciones, los discursos y los cuerpos. En el caso de la historia de la educación, este impulso ha permitido considerar a lo escolar como una producción visual y también historizar las tecnologías y artefactos visuales en la educación, como lo hizo en su historia de los vínculos entre cine y educación Silvia Serra, en la historia de los álbumes fotográficos escolares Ian Grosvenor, o como lo hice yo misma en la historia de las exhibiciones educativas en las Exposiciones Internacionales.³

La segunda hipótesis que propongo en este balance es que esta expansión de lo visual tiene algunos puntos ciegos que limitan la renovación historiográfica que las imágenes pueden aportar al campo de la historia de la educación. Puede decirse que, aunque los investigadores tienden a fascinarse con las imágenes por muchas de estas cualidades ya mencionadas (atracción, disponibilidad, riqueza de lenguajes), quizá deban aprender, al mismo tiempo, a cuestionarlas y problematizarlas. En el uso de las imágenes en la historia de la educación, aparecen tres problemas o puntos ciegos que piden más cautela y crítica que fascinación.⁴

Primero, hay que dar cuenta de la relación problemática entre imagen y tiempo. La percepción e interpretación de las imágenes como rastros del pasado parece sencilla, pero ¿de qué pasado se trata? La interpretación historicista circunscribe las imágenes a un determinado tiempo y espacio que parece explicarlas por completo. Pero, como dice Didi-Huberman en *Ante el tiempo* (2005), cualquier imagen es un objeto que es “temporalmente impuro, complejo, sobredeterminado” y está inscripto en una historia visual que no puede reducirse a su contexto inmediato. Didi-Huberman propone reabrir el caso contra el anacronismo, considerado un tabú de la práctica historiográfica, como forma de dar cuenta de esta complejidad temporal de las imágenes, de la coexistencia de múltiples temporalidades o tempos. El anacronismo, para este autor, es una manera de nombrar la exuberancia y la complejidad de las imágenes, y de ser justos con su heterogeneidad. Algunas imágenes pueden ser más simples o menos densas, pero las que persisten son, por lo general, las que traen el juego rítmico de la aceleración del tiempo y de las islas de inmovilidad, o en otras palabras, las que sorprenden al espectador por su capacidad de ir más allá de nociones estáticas de temporalidad. Por otro lado, la temporalidad no está fija en la imagen, sino que circula también por el contexto y las subjetividades que la miran. Puede recordarse la frase de un contemporáneo de los daguerrotipos, Dauthendey, que retomó Benjamin en su historia de la fotografía: “Al principio no nos atrevíamos a contemplar detenidamente las primeras imágenes que confeccionó. Nos daba miedo la nitidez de los personajes y creíamos que sus pequeños rostros diminutos podían, desde la imagen,

vernos a nosotros: tan desconcertante era el efecto de la nitidez insólita y de la insólita fidelidad a la naturaleza de las primeras imágenes de los daguerrotipos”. Ese carácter extraño, único, hasta aterradorante de las primeras fotografías pone en evidencia la relación de la fotografía, siempre registro de un evento pasado, con la actualidad y con la vida que la inscribe en una serie siempre renovada.

Por eso, la reducción historicista de las imágenes a superficies en las que se inscribe “el pasado” (concebido como tiempo singular) no es un camino que permita pensar a las imágenes en su especificidad ni en su complejidad temporal. No hay una relación simple y directa entre una fecha o momento histórico y una imagen, así como no hay un final para la biografía social de una imagen, que sigue reescribiéndose en cada nuevo uso. Eso no quiere decir que no se deba fechar la imagen y producir y proveer toda la información posible y confiable sobre esa biografía social, como se planteará más abajo. Pero no hay que creer que allí termina el trabajo historiográfico: se necesita una revisión de cuán anacrónica o eucrónica es una imagen en relación a un régimen visual particular, analizar las tradiciones visuales y textuales que se hacen presentes en su producción, entender los límites técnicos y culturales en los que fue definida, y pensar en un contexto de recepción y circulación (o en un dispositivo de lo sensible) en la que actualiza sus sentidos.

Problematizar la relación entre la imagen y el tiempo implica reconocer que las imágenes no son fuentes transparentes para comprender el pasado. Evidentemente, puede decirse lo mismo de los documentos escritos, pero los historiadores parecemos estar mejor equipados para criticar este tipo de fuentes que para escrutar los discursos de verdad de las imágenes, que suelen darse por sentado. Como se pregunta Lyn Yates, “¿de qué es evidencia lo visual?”.⁵ Hay un entramado complejo de tecnologías, lenguajes y temporalidades de lo visual del que hay que dar cuenta en el análisis historiográfico, pero que muchas veces se deja de lado en los trabajos que utilizan imágenes.

Un segundo punto ciego es el vínculo entre imágenes y palabras. Las imágenes y las palabras son modos de representación que tienen algunos puntos de contacto, pero no convergen necesariamente sobre el significado. El dicho de que “una imagen vale más que mil palabras” plantea que las imágenes son mejores, más económicas, más efectivas, que las palabras. Sin embargo, cualquier investigador o investigadora que usa o considera imágenes no puede prescindir de las palabras si quiere seguir siendo legible, y esto es particularmente cierto para la fotografía y para la imagen en movimiento, que paradójicamente pensaron que era posible circular y significar sin ayuda de otros lenguajes. Sin embargo, como se-

ñalan muchos estudios, lo que ayudó a que las imágenes circularan como documentos o pruebas científicas fue su inscripción verbal.

Si los investigadores no pueden usar las imágenes sin recurrir a palabras en algún momento de su trabajo para evitar que permanezcan en silencio, ¿cómo se las traduce en palabras, dando cuenta de que el modelo de la textualidad tiene limitaciones para incorporar todos los sentidos abiertos por una imagen? Y si reconocemos que las imágenes y las palabras no confluyen armoniosamente en el mismo punto, ¿habría que dejarles “la última palabra” en la interpretación a las imágenes o a las palabras? Didi-Huberman plantea que los historiadores no deberían dársela a las imágenes, considerando que quizá ellas tengan “sólo una palabra” y que más de una palabra es necesaria para construir sentidos. Aunque sea intrigante, esta enunciación alerta sobre los peligros de suscribir sin más a la “intraducibilidad” de los lenguajes como principio metodológico, que termina renunciando a la significación. Claro que muchos historiadores de la educación no van tan lejos como Didi-Huberman en sus reflexiones sobre la violencia o los peligros de la interpretación, y no siempre están conscientes de lo que se juega en esa traducción entre lenguajes. Nuevamente, parece necesario que haya más formación historiográfica en las disciplinas históricas visuales que han lidiado con estos problemas por mucho tiempo, como la historia del arte, y que permiten reconocer las posibilidades y los límites de las representaciones verbales y visuales, y no solamente de las primeras.

Un tercer punto ciego es la reflexión sobre el problema de los propios archivos visuales, que se vincula a los dos puntos mencionados. Los historiadores de lo visual plantean las dificultades de clasificar e indexar imágenes, tanto por la debilidad o pobreza de las prácticas de mantener y conservar imágenes —que pocas veces registran epígrafes o fechas—, y también porque implican la traducción en palabras, con los riesgos ya mencionados. Buena parte de las veces los historiadores de la educación usan las imágenes sin interrogar las prácticas sociales de archivo que han hecho posible que estas imágenes lleguen hasta nuestro tiempo. ¿Por qué se conservó esta imagen y no otra? ¿Quién la conservó, y por medio de qué prácticas o artefactos? ¿En el contexto de qué colección o serie se produjo, y qué “álbum” —físico o imaginario— se supone que iba a nutrir? Si los archivos son “sistemas de producción de verdad”, como los llama Elizabeth Edwards, ¿cómo participa cada imagen en particular de ese sistema? Analizadas con esta luz, las imágenes no parecen ser herramientas eficaces para traer la perspectiva de los oprimidos o de los excluidos; de hecho, pueden ser otro modo de reforzar un modo de representación que ha vuelto invisible a porciones importantes de lo social.

Estas preguntas sobre el archivo en el que es necesario inscribir las imágenes no necesariamente tienen respuesta: los archivos tienen lagunas y vacíos, y cualquier buen investigador tiene que reconocerlos. Pero esas preguntas pueden operar como un horizonte que nos recuerda que nuestro trabajo como historiadores es modesto, pero también importante. Para avanzar en esa dirección, habrá que reconstruir, tanto como sea posible, la biografía social de la imagen: cuándo, dónde y quién la hizo, en qué contexto circuló, su producción técnica y sus modos de reproducción, dónde y quién la guardó, qué artefactos o colecciones la alojaron, entre otros aspectos. Los archivos visuales contemporáneos deberían dar cuenta de esa historia del objeto material que es la imagen, convirtiendo a cada pieza en un registro fuertemente estratificado.⁶

Estos puntos ciegos no quieren desalentar el uso de imágenes, pero sí cuestionar ciertas prácticas historiográficas que no problematizan los usos públicos de la imagen con sus discursos de verdad, evidencia y objetividad mecánica. Las imágenes no son fuentes transparentes, como tampoco lo son las fuentes escritas; se necesita un “ojo entrenado” para abordar su complejidad. Y si bien hay mucho por ganar en esta expansión del uso de imágenes como metodología y como objeto de la investigación histórico educativa, porque traen otros registros y signos que los documentos escritos, eso no las convierte en fuentes inmediatamente legibles: son prácticas de representación visual que tienen su especificidad. Si aprendemos a considerarlas así, probablemente dejen de ser una moda o un “truco” para seducir a la audiencia, y quizá empiecen a tener el efecto de renovación de la práctica historiográfica con múltiples modos de representación. Este tipo de abordaje tiene una historia corta en nuestro campo. Ojalá que muchos otros investigadores tomen estos desafíos, y también los vuelvan más ricos e interesantes para la historia de la educación.

Inés Dussel. Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison. Investigadora titular en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV), México. Autora de *La escuela: un espacio que no se puede abandonar*, México DF, Conaculta, 2014.

NOTAS

¹ Delporte, Ch. (2008): “De la légitimation à l’affirmation”, en Delporte, Gervereau y Maréchal (eds.): *Quelle est la place des images en histoire?*, Paris, Nouveau-Monde éditions, p. 8.

- 2 Afirmar que las imágenes no circulan solas requiere algunas aclaraciones, ya que parece contradecir las prácticas actuales de “corte y pegado”, del remix digital, que aísla las imágenes de sus series iniciales y las reinscribe, muchas veces casi sin rastros, en otras colecciones que reconocen poco del original. Susan Buck-Morss dice que “las imágenes circulan por el globo hoy con patrones descentrados que permiten un acceso sin precedentes, deslizándose casi sin fricciones entre barreras lingüísticas y fronteras nacionales”. Sin embargo, estos patrones de circulación son producidos en relaciones globales que son “salvajemente desiguales en relación a las capacidades de producción y sus efectos distributivos” (Buck-Morss, S. (2004): *Visual Studies and Global Imagination*, Papers of Surrealism, 2, pp. 1-29.).
- 3 Serra, M. S. (2011): *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo xx en Argentina*. Buenos Aires, Editorial Teseo; Grosvenor, I. (2010): “The school album: Images, insights, and inequalities, Educació i Història”, *Revista d'Historia de l'Educació*, n.º 15, enero-junio, pp. 149-164; Dussel, I. (2013): “La escuela como espectáculo. La producción de un orden visual escolar en la participación argentina en las Exposiciones Universales, 1867-1900”, en Lois, C. y V. Hollman (comp.), *Geografía y Cultura Visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*, Buenos Aires, Ediciones ProHistoria, pp. 29-54.
- 4 Hice un primer esbozo de estos temas en un artículo previo: Dussel, I. (2012): “The visual turn in educational history: Just another fad, or a serious challenge to historians?”, *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 2 (12): 221-227.
- 5 Yates, L. (2010): “The “story they want to tell, and the visual story as evidence: young people, research authority and research purposes in the education and health domains”, *Visual Studies*, (25) 3, 280-291.
- 6 Puede verse al respecto el trabajo que hace Elizabeth Edwards en la curaduría de un archivo visual digital del Tíbet: *The Tibet Album, 1920-1950*, disponible en: <http://tibet.prm.ox.ac.uk/index.php>

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN/ FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE: UN VÍNCULO DE DIVERSAS VÍAS

Myriam Southwell

La pregunta sobre la significación y el peso de la historia de la educación en la formación de docentes es una referencia que se ha hecho ineludible en las últimas décadas. Los motivos son diversos. Sin ser exhaustivos, podríamos decir que en parte obedece al crecimiento significativo y a la profesionalización del campo de la Historia de la Educación, que se visualiza en la consolidación de sociedades científicas que nuclean a investigadores comprometidos con el estudio del pasado educativo en sus diferentes expresiones,¹ en la regularidad con que se realizan encuentros académicos nacionales e internacionales,² en la oferta de espacios de formación, seminarios y cursos de grado y posgrado, y en la edición de revistas y publicaciones especializadas o de difusión³. Asimismo, se consolidó en los últimos años una concepción que es receptiva de ese crecimiento del campo, a partir de una perspectiva creciente sobre la formación, trabajo y desarrollo profesional que posiciona a los docentes como traductores culturales, con mayores destrezas analíticas y desarrollo de su propia posición, que en la antigua tendencia a asentar su formación sobre lógicas prescriptivas.

Anne-Marie Chartier se refirió a ese tema en ocasión de su participación en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación realizado en Buenos Aires en 2007, conferencia que se publicó en el n.º 9 del *Anuario de la SAHE* (2008). En aquella intervención se preguntaba con qué historia de la educación debemos formar a nuestros docentes; para abrir ese interrogante reconstruía el lugar ocupado por la historia desde la concepción que la entendía

como “escuela de honor” —mostrando las virtudes de los antiguos: valentía, cobardía, fidelidad, traición— propia de la formación del príncipe, hasta el uso republicano de la historia de la educación y la creación de las cátedras de pedagogía en las universidades, argumentando que la historia se hacía necesaria para comprender el presente.

Chartier destaca que las investigaciones sobre distintos objetos dentro del campo de la historia de la educación —las infancias, la relación entre alfabetización y cultura escrita, las disciplinas escolares— condujeron a actuar con mayor prudencia respecto a diagnósticos rápidos, generalizaciones excesivas y valoraciones morales (mejor/peor, bueno/malo) en torno de las prácticas educativas en el pasado y en el presente. Este señalamiento refiere a los principios enunciados a lo largo de los siglos (proteger al niño, enseñarle a leer, ejercer su juicio) que se corresponden a prácticas diferentes de las definiciones contemporáneas. Así realza el valor de la enseñanza de la historia de la educación como una condición para evitar algunos anacronismos en los que a veces incurren quienes adoptan categorías del presente para leer el pasado. La perspectiva más pormenorizada acerca de cómo la escolarización produjo formas peculiares negoció significados, articuló intereses distintos en dosis desiguales, entre otros, permite reconocer una escuela mucho más compleja, a actores multifacéticos y de voluntades contradictorias. Estos elementos posibilitan trascender los juicios “blanco o negro” o “la escuela mejora *versus* la escuela empeora”, lo que resulta una perspectiva valiosa para pensar el trabajo docente. Retomamos este planteo de Chartier, al que buscaremos sumarle algunos otros elementos más, propios de la experiencia de nuestra región y la vivencia de la producción académica en la transición entre los siglos xx y xxi.

INSCRIBIRSE EN UNA GENEALOGÍA

131

“Cuando alguien con la autoridad de un maestro describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada.”⁴ Para quienes trabajamos en el campo de la educación, la noción de estar dentro de un terreno en el que nos formamos y que a la vez se ha vuelto nuestro objeto de estudio ofrece una circularidad en la que frecuentemente nos preguntamos qué nos llevó a esa elección.

La historia de la educación como parte de la formación de los docentes permite la posibilidad de inscribir la propia experiencia, las decisiones cotidianas, las matrices que operan subrepticamente en una genealogía mucho más amplia. Conocer, por ejemplo, los procesos impulsados por profesores y maestros, las invenciones que produjeron, el despliegue de las instituciones frente a problemas concretos, puede posibilitar situar las propias acciones en coordenadas de mucho más largo alcance y así generar una interpela-

ción mucho más situada respecto a las continuidades de la actualización de los derechos y las posiciones desarrolladas y a desarrollar, respecto a arbitrariedades e injusticias en la historia que nos antecede. Eso implica que la Historia de la Educación es una potente perspectiva de formación si considera a los educadores como protagonistas de esa historia, situarlos en los claroscuros de sus creaciones, en los procesos que desplegaron las instituciones. Con ello podrá alcanzar una interpelación que produzca una movilización interna de experiencias, saberes e interrogantes productivos y activen ese motor de búsqueda, de respuestas y de transformaciones con relación al tiempo pasado y a los desafíos del presente. En este sentido, afirmamos el valor formativo de la aporía, que hace visible el carácter insoluble de un problema y al hacerlo sabe sacar provecho, pues despliega numerosas alternativas posibles, como una forma particular de la problematización que, en vez de forzar hacia una solución insostenible, asume la complejidad y la posibilidad de lo irresoluble.

Por ello se hace indispensable un trabajo de doble vía, de doble responsabilidad. Por un lado, que la investigación histórica siga avanzando en la producción de conocimiento sobre los espacios de trabajo de los educadores, sus ensayos y problemas, a lo largo de su historia; sobre las tensiones éticas y políticas que se pusieron en juego desde la construcción de los saberes, las medidas de expansión de la educación y las tensiones en la cotidianidad de las instituciones en su devenir histórico. Por otro lado, acercar esa producción a la formación permitirá situar a los enseñantes en un lugar productivo y activo en el medio de las selecciones epistémicas y tensiones ideológicas y políticas, posibilitándoles ser parte de la responsabilidad por los avances y la resolución de los dilemas que se han ido generando y que se actualizan con rasgos conocidos y otros nuevos. Ese ejercicio de posicionarlos ante dilemas frente a los cuales no se puede abandonar la tensión decisional es una de las maneras en las que la historia de la educación puede funcionar como “bitácora” que se pone a disposición para que se haga con ella algo propio y distinto.

Relatos históricos sobre las posiciones de poder y lo que habilitaron u obstaculizaron, sobre el papel decisional de los actores intervinientes, pueden permitir una inscripción en una genealogía que active un motor reflexivo sobre el lugar decisivo del trabajo cotidiano.

LA POTENCIA DE LA EVOCACIÓN

Aún sin la posibilidad de ser exhaustivos, vale la pena que nos preguntemos qué lugar ocupó la enseñanza de la historia en la formación de maestros que se realiza en la Argentina, que se desarrolla en una amplia proporción fuera del ámbito universitario.

La introducción de la formación en historia de la educación dentro de la formación docente ocupa un lugar destacado en la política de formación establecida desde 2007 en adelante⁵. Allí se concibe que dentro de la formación general la historia permite al alumno entender formas determinadas de organización de la experiencia escolar y las maneras en las que se concibieron y construyeron los mecanismos de institucionalización de la formación. Con la especificación de no asumir concepciones enciclopedistas, se busca que los contenidos de la historia de la educación desarrollen la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica.

Asimismo, se incluyó la perspectiva histórica en los lineamientos curriculares de la formación primaria, para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Allí se establece la necesidad de evitar un tratamiento lineal de etapas y, contrariamente, ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en las escuelas y la docencia. Se propone a la historia como una clave de lectura que posibilite tomar distancia del presente, imaginar futuros y discutir la presunta eternidad de ciertas configuraciones. Se plantea, además, situar a los docentes como sujetos de conocimiento, producto y productores de esta historia, en el interjuego entre macropolíticas, las normativas y regulaciones, vinculadas a procesos mundiales y relaciones de poder.

Sin embargo, la historia de la educación y de la pedagogía no tuvo ningún lugar en las carreras que establecieron y nutrieron la matriz formativa del sistema educativo en su etapa fundacional. En una revisión de los planes de estudio de las escuelas normales para maestros y profesores de 1876, 1880, 1886, 1887, 1898, 1904 y 1910, sólo se encuentra un pequeño acápite en el plan de estudios de 1887 sobre historia de la pedagogía dentro de la asignatura Pedagogía en quinto año del plan de estudios para la formación de profesores. Avanzando en el siglo xx, la asignatura Historia de la Educación comienza a estar presente en el plan de estudios para escuelas normales de 1946, pasa a tener mayor presencia en sus equivalentes de los años 1948 y 1949, y reduce su carga horaria, aunque permanece, en el año 1951.

Quisiera acentuar en esta breve enumeración que la inclusión de la perspectiva histórica en la formación de educadores es una experiencia reciente que, además de las razones esbozadas al comienzo de este texto, ponen de relieve el tipo de relación con el conocimiento histórico que busca ponerse a disposición. La invitación de “ir a las fuentes”, además de acceder a la lectura de especialistas, es una práctica que legitima la investigación como condición de formación y permite situar a los estudiantes en la evaluación de procesos y de los cursos de acción tomados. Ese tipo de ejercicio puede

posicionar a los principiantes frente a las dificultades de las situaciones y el espacio de la acción que le corresponde.

El gran pedagogo Jerome Bruner⁶ valoraba especialmente la narrativa en los vínculos formativos, ubicándola como mecanismo para organizar el conocimiento, como una forma de pensar, de dotar de significado la experiencia. Hay una dramaturgia del saber escolar que es necesaria; contar, narrar todo el conocimiento escolar; con la dramaturgia viene el sentido:

Es el olor a problema lo que nos lleva a buscar los constituyentes relevantes o responsables en la narración, para convertir la Problemática cruda en un Problema controlable que se pueda manejar con temple procedimental... Permitamos que esos problemas y nuestros procedimientos para pensar en ellos sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo en el aula.⁷

Esa narración puede abrir la potencia de la evocación, destacando el carácter emancipatorio del conocimiento, la significación de los procesos y su capacidad transformadora. Porque al entender que esos saberes fueron cruciales en la historia, que constituyeron un gran desafío que permitieron liberarse de creencias arcaicas y que posibilitaron dar saltos en la inclusión y en la justicia, se puede entender la interacción de diversos elementos del mundo. Si queremos entender todo lo que está en juego en nuestro complejo mundo contemporáneo, debemos observar lo que estaba en juego en aquellos distintos momentos: la historia de la geografía, de la física, de la filosofía, de la matemática son la historia de la humanidad, la historia del modo en que las sociedades desarrollaron opciones frente a sus problemas y pusieron así en acto la potencialidad emancipatoria del conocimiento.

Y esa es la historia que tenemos que compartir: el pasado, la comprensión, la problematización, de cara al futuro. Si el conocimiento modifica la mirada que tenemos de la escuela, será esa una contribución para formar docentes con más capacidad problematizadora que nostalgia, sin transformar el pasado en necesidad y fundamento, ni aquello que tuvo lugar, como destino. El conocimiento forma si puede tener un valor de uso en la práctica del oficio; ni generarles impotencia, ni privarlos de responsabilidad profesional. Ese conocimiento debe considerar a los docentes protagonistas de su historia, en la que deben interesarse por los procesos y no sólo por los resultados. Formarse poniéndose en la situación que el despliegue histórico muestra, en la disyuntiva de las decisiones que se pongan en juego, de pensarse profesionales en el marco de tomar decisiones y actuar. En ese ejercicio situado, enseñar la historia en la formación docente puede ser una manera de plasmar la vivencia de que la escuela es suya.

Anne-Marie Chartier reseñó que el obispo Bussuet, preceptor del hijo de Luis IV entre 1670 y 1680, utilizó la historia como herramienta para la educación para formar al futuro rey de Francia. Trataba a la historia como un repertorio de situaciones presentadas de modo que el joven príncipe se preguntara: “¿Y yo que hubiera hecho?”. Ese ejercicio lo obligaba a clarificar los principios, a definir prioridades, a combinar datos heterogéneos e imaginar situaciones de acción. Lo conducía a considerar que “lo que finalmente tuvo lugar” sólo era una de las salidas posibles, pero que “los hechos” constituirían un reparto ineludible con el cual se debía operar, reflexionar y decidir. Por eso, concluye, si quieren contribuir a su formación los historiadores de la educación, deben tratar a los futuros docentes como si fueran futuros reyes.

Myriam Southwell. PhD por el Departamento de Gobierno, Universidad de Essex. Investigadora docente en Conicet / Universidad Nacional de La Plata, UNPE, FLACSO. Autora junto con N. Arata de *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*, Buenos Aires, UNPE, 2014.

NOTAS

- ¹ En la actualidad existen seis sociedades científicas nacionales en América Latina dedicadas al estudio de la historia de la educación: la Sociedad Chilena de Historia de la Educación (SCHHE), establecida en 1992; la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), fundada en 1995; la Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), creada en 1999; La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), establecida en 2004; la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, fundada en 2004; y la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE), creada en 2010. Una reconstrucción de la historia de la SBHE puede consultarse en Saviani, D., Ma. M. Carvalho, D. Vidal, C. Alves y W. Gonçalves Neto (2011): “Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações”, em *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez., 2011, San Pablo, Cubo.
- ² Nos referimos particularmente a las jornadas nacionales que se realizan con periodicidad en México, Chile, Brasil y Argentina, y a los Congresos Iberoamericanos (CIHELA) y Luso-Brasileiro de Historia de la Educación (COLUBHE) del cual también participan investigadores de España y Portugal.
- ³ El *Anuario de Historia de la Educación* (Argentina), *La Revista Mexicana de Historia de la Educación* (México), *la Revista Brasileira de História da Educação* (Brasil) y el recientemente aparecido *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Chile).
- ⁴ Rich, A. (1977): “Invisibility in Academe”, in *Twenty-One Love Poems*, Poem #5, Small Pr Distribution.
- ⁵ Véase INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. En: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>
- ⁶ Brunner, J. (1997): *La educación, puerta abierta de la cultura*, Buenos Aires, Visor.
- ⁷ Brunner, J.: ob. cit., p. 116.

ESTÉTICAS, SENSIBILIDADES Y EMOCIONES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN¹

Pablo Pineau

En los últimos años, la historiografía educativa ha consolidado un nuevo objeto de estudio a partir del análisis de los sujetos, los discursos y las formas a través de los cuales se realizó la distribución, producción y apropiación de saberes y prácticas vinculados al mundo de las emociones y los sentimientos. Si bien huellas de estos temas son rastreables en trabajos previos —por ejemplo, en historias de la infancia, del currículo o de la formación docente— los efectos del llamado “giro afectivo”² permitieron su recorte y profundización mediante la construcción de un abordaje específico³.

En nuestro país, el concepto de “estética escolar” es el que más productivo se ha mostrado hasta ahora⁴. En estos abordajes, la estética no es construida en oposición a “realidad”, “cotidianidad”, “materialidad” o “racionalidad”, ni comprendida como un hecho aislado y extraordinario, “desinteresado”, apriorístico, producto de una especial “actitud estética”, sino como un registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tal, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales.

De acuerdo con esto, la estética es un sistema de operaciones que permite convertir al “mundo sensorial” de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para lograrlo, desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagrada-

ble, etc.) de clasificación sobre las sensaciones. Dicho vocabulario no es un atributo *a priori* de los objetos o de los sujetos, ni puede ser reducido a una imposición social, sino que debe ser comprendido como un efecto contingente e históricamente variable⁵.

Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político —en un sentido amplio— y de producción de proyectos de alto impacto social. Por eso, acercarse a su estudio implica, por un lado, entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos, y por otro, analizar tanto las relaciones que esta asumió con otros registros sociales, así como los efectos que en ellos produjo. Su estudio no puede limitarse al análisis de los efectos estéticos generados por las prácticas sociales, sino que debe incluir también los efectos sociales generados por las prácticas estéticas.

Toda estética escolar está cifrada en la cultura de una sociedad. Las disposiciones estéticas y los hábitos culturales están relacionados; lo que se procura es hacer inteligible la naturaleza de esta articulación, tanto si se trata de una delimitación precisa y estática entre una y otra, o bien corresponde referirse a esta relación como una frontera móvil. Una introducción a la definición de estética escolar no puede, por lo tanto, desestimar la relación que la entrelaza con la cultura de una época.

Coherente con esto, la “estética escolar” es comprendida como el registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas. Produce una “educación sentimental” a partir del mundo sensorial de los sujetos a partir de engarzar las sensaciones en determinadas sensibilidades colectivas. En tanto registro, impregna la totalidad de la vida escolar, y no se limita a los espacios específicos que a propósito le fueron dedicados. Puede ser intencional (“enseñanza de las artes”, “aseo y presentación”, “educación del cuerpo”) o presentarse en el resto de las dimensiones del acto escolar (cultura material, propuesta curricular, formación docente, etc.). Se tejió en consonancia tanto con los procesos de modernización como con los de restauración social y cultural, en tanto espacio de adecuación o resistencia a los nuevos elementos.

La “estética escolar” está compuesta por la instrucción que la escuela imparte relacionada con el acondicionamiento del gusto a una red de valores a partir de la cual el sujeto estaría en condiciones de formular su juicio de deleite estético. En este sentido, equivale a un código o a un sistema de convenciones transmisibles a diversas poblaciones. En tanto dispositivo de producción de sensibilidades, provoca en los sujetos un conjunto de emociones que son parte de su forma de “habitar” el mundo. Moldea sus

cuerpos y subjetividades a fin de generar afinidad, indiferencia o rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan funcionamientos colectivos esperables en las poblaciones interpeladas.

EL CASO ARGENTINO

Una vez alcanzada la estabilidad política sobre la década de 1860, la construcción del Estado nacional argentino privilegió una dimensión que si bien no estaba ausente anteriormente en la construcción de los nuevos sujetos políticos, tomó un fuerte protagonismo desde entonces: la unificación sensible de las poblaciones para el logro de la modernización. En ese proceso, la estética común se presentó como un garante de la cohesión del nuevo orden social burgués basado en la unificación de los hábitos, las afinidades, los sentimientos y los afectos de los distintos colectivos a integrar, una vez disueltas —o al menos debilitadas— las viejas matrices coloniales que garantizaban esa unidad. De acuerdo con Eagleton⁶ “[en el siglo XIX] el poder tendió a estetizarse” como estrategia principal para mantener la cohesión social garantizada anteriormente por la religión en la etapa feudal o colonial.

En aditamento, como sostiene Barran,⁷ en la América Latina de entonces se vieron acelerados e impulsados los procesos civilizatorios que en Europa tardaron siglos en consolidarse. La necesidad de “modernización” que propugnaban las elites implicó su activación veloz para llegar al nivel esperado lo antes posible y poder sumarse así al “progreso” de la humanidad. En otros términos, la segunda mitad del siglo XIX representó el pasaje acelerado, intencional y promovido del castigo a la disciplina, de la punición a la ortopedia, como estrategias pedagógicas privilegiadas en la construcción de los sistemas educativos latinoamericanos. La modernización cosmopolita fue imponiendo pautas estéticas que fortalecían los procesos de individualización, asociados a la civilización y al progreso, en oposición a los modelos estéticos previos asociados al atraso, a la barbarie y a los resabios coloniales.

El triunfo de la escuela implicó la unificación estética de las poblaciones a su cargo, que tuvo como efectos el despliegue del Estado moderno, la creación de la nacionalidad como “imaginario compartido”, la imposición de prácticas y patrones simbólicos a todos los habitantes —v. gr. la simbología nacional—, la prohibición y control de otras propuestas estéticas —v. gr. la culturas originarias y de ciertas poblaciones inmigrantes—, y la creación de mercados de producción y consumo homogéneos y expansivos. En la escuela argentina se disputó la construcción de “un común” entendido en clave de homogeneidad que supuso la definición

—no totalmente monolítica y estable— de un repertorio cultural considerado como válido impuesto por sobre los otros. Por eso, la indagación en la construcción de la estética escolar supone un terreno analítico particular basado en dichos repertorios —compuestos por significaciones, artefactos, discursos, rituales, vocabularios, etc.— que conformaron experiencias sensibles altamente efectivas y peculiares con efectos que han rebasado los límites de lo escolar.

El sistema educativo argentino atendió, con operaciones propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración estética. En ellos pueden leerse desde ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnaban por volverse hegemónicos. A su vez manifiestan la capacidad del discurso escolar de apropiarse, procesar y actuar en los complejos procesos sociales y culturales que atravesaba la sociedad argentina. La indagación en estas operaciones permite establecer y hacer visible la forma en que el sistema educativo argentino se ordenó como propuesta estética y estetizante, no sólo en las específicas formas que el discurso escolar configuró para sí, sino también en los filtros y tramitaciones que este desplegó sobre otros procesos de modernización y de producción de jerarquías culturales.

La intervención estética educativa puede pensarse como una estrategia compuesta por tres operaciones sobre lo existente: la conservación, la extracción y el agregado. Si bien las tres están siempre presentes, los balances difieren de acuerdo al caso, los fines y las miradas. Esto implicó la producción de una mirada estetizante que identificara lo que debía mantenerse, lo que debía agregarse y lo que debía quitarse de las escuelas heredadas de la colonia y las guerras civiles. Para tal, crearon “dispositivos de enjuiciamiento”, matrices clasificatorias de las sensaciones basados en ciertos términos (en especial los adjetivos calificativos) que permitían identificar lo que había que mantener, lo que había que extirpar (lo considerado “incorrecto”) y lo que había que agregar (lo “necesario”) en la producción de las nuevas estéticas escolares indispensables para el progreso de la educación y del país.

En el momento de su constitución, la maquinaria escolar procesó los repertorios presentes en la sociedad y la cultura contemporánea mediante diversas operaciones —negociación, subordinación, aneación, persecución, negación, jerarquización, degradación, prohibición, etc.— e impuso un tipo común de cuño ilustrado con elementos positivistas, republicanos y burgueses. En él debían formarse sujetos que amaran la cultura escrita, tuvieran al higienismo, el decoro y el “buen gusto” como sus símbolos culturales más distinguidos, y se opusieran tanto al lujo y

derroche aristocrático, como a la sensualidad y “brusquedad” de los sectores populares. Se produjo entonces una combinación bastante estable de posiciones democratizadoras —mediante la inclusión— y autoritarias —mediante la homogenización— que anidó en la escuela argentina y marcó su historia educativa. Esta condición paradójica de origen le otorgó gran movilidad y productividad.

Junto a esto, el discurso escolar muchas veces se encontró con límites y oposiciones provenientes de estéticas familiares, locales, cotidianas, de clase, de género, etc. La diversidad de formas estéticas previas no aceptadas por el modelo hegemónico de entender lo bello y agradable se reproducen y cambian de manera constante y marginal, dando lugar al surgimiento de algo distinto que no responde exactamente a aquel modelo que desde un extremo se intenta imponer, ni tampoco logra expresar el sentido primario de las formas que resisten.

Estos acercamientos habilitan la construcción de nuevos objetos de estudio. Fenómenos tales como la constitución de sujetos políticos y culturales, las pugnas generacionales, las luchas de género, los cambios tecnológicos, las discusiones artísticas y los debates académicos dieron lugar a disputas propiamente estéticas y escolares respecto a la construcción de las emociones y las sensibilidades, irreducibles a otros registros de abordaje, y que forman parte de los actuales temas de investigación actuales y futuros.

Pablo Pineau. Doctor en el Área de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Director del Departamento de Ciencias de la Educación y profesor titular regular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autor y director de *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo, 2014.

NOTAS

- ¹ Este escrito puede considerarse una reescritura de “Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto”, en Pineau, P. (dir.) (2014); *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1943)*, Buenos Aires, Teseo.
- ² Lara, A. y G. Enciso Domínguez (2013): “El giro afectivo”, en *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. En: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>; y Macon, C. y M. Solana (eds.) (2015): *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*, Buenos Aires, Título.
- ³ Grosvenor, I. (2012): “Back to the future or towards a sensory history of Schooling”, en *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41:5, 675-687.
- ⁴ Entre otros, estos estudios se nutren de los aportes de Eagleton, T. (2006): *La estética como ideología*, Madrid, Trotta, desde el marxismo cultural. La mirada de Pierre Bourdieu sobre las temáticas culturales —en especial sus conceptos de “jerarquía

cultural” y “distinción”—, en Bourdieu, P. (1989): *La distinción. Criterio y Bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus. Los trabajos de Elias, N. (1987): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica. Las nociones de “táctica” y “estrategia” de Michel de Certeau (1999); las compresiones sobre la estética de lo cotidiano (Light y Smith, 2005) y la “prosaica” de Mandoki, K. (2006): *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*, México, Siglo XXI. También: Barran, J. P. (1989): *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay*, tomo I, *La cultura bárbara (1800-1860)*, Montevideo, Ediciones Banda Oriental; y Barran, J. P. (1990): *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo II, *El disciplinamiento sol (1860-1920)*, Montevideo, Ediciones Banda Oriental.

⁵ Frigerio, G. Y G. Diker (comps.) (2007) :*Educación: (sobre)impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

⁶ Eagleton, T. (2006): ob. cit.

⁷ Barran, J. P. (1989) y Barran, J. P. (1990), ob. cit.

INTERROGANTES EN TORNO A LA REFORMA DEL 18. HACIA UNA REVISIÓN EN SU TRAMA HISTÓRICO-POLÍTICA

Silvia Roitenburd

Estos son algunos interrogantes desplegados en una revisión del campo de problemas de la Reforma. Revisión no en tanto genealogía, sino en el sentido de una expresión de preocupaciones que refieren a ciertos *vacíos* en el análisis, acerca de conflictos en los que valdría la pena detenerse. Es necesario advertirlo: referir a un *vacío* en el tratamiento de un tema y/o a la necesidad de iluminar aspectos de un acontecimiento de la trascendencia del que nos ocupa, supone un interés relativamente definido por parte de quien lo señala y, en muchos casos, es expresión de controversias.

Limitar el análisis del movimiento reformista a 1918 y/o al período inmediatamente posterior, destacando su irradiación en otras universidades de nuestro país y de Latinoamérica, es necesario pero insuficiente. Las visiones apologéticas son reductivas y tienden —en general, por razones de estrategia— a producir un relato cristalizado. El movimiento reformista, por su profundo impacto, en alguna medida aún padece estos límites; de tal modo, este delineado no pretende prescribir qué habría que investigar sobre el tema, sino plantear algunas consideraciones sobre problemas que merecerían atención, y/o sugerencias para un intercambio con investigaciones producidas en los últimos años.¹ Más específicamente, estas breves líneas apuntan a interrogantes relativos a las controversias dentro del campo de algunas fracciones de la izquierda.

ENTRE EL MITO Y LA REFLEXIÓN. DESAGREGANDO EL MANIFIESTO LIMINAR

El Manifiesto Liminar, por su retórica encendida y su indudable fuerza impulsora en su momento, destacable en el tono épico propio de las condiciones de producción, habría tenido, en adelante, un efecto poco estimulante para un análisis en profundidad de los alcances de la reforma. La cristalización del mito latinoamericano, sustentado en una imagen despectiva del oscurantismo del que habría surgido —la Universidad de Córdoba sumida en el sopor colonial y monástico— ha obturado la tarea de profundizar en conflictos poco reductibles en una/s consigna/s. En una visión retrospectiva, de largo alcance, es posible matizar este sobreentendido, congelado desde la imagen sarmientina. Sin duda, el indiscutible diagnóstico sobre un modelo canónico y reacio al ingreso de la investigación y la cultura universal manifiesta en una universidad fuera de la modernidad, dificulta vislumbrar los múltiples indicios de una lucha por la hegemonía, desplegada en su interior en el período previo.

Recuperar la potencialidad de las reivindicaciones enunciadas desde el presente es una tarea pendiente que, en buena medida, se desplegaría en la trama de una problematización que puede resumirse en la siguiente cuestión: ¿cuál es el significado que se le asignó a la reforma en los diversos discursos que hablaron de ella?

En este marco, ¿cómo es posible explicar la presencia de jóvenes reformistas, supuestamente emergiendo del oscuro aislamiento y del absoluto vacío intelectual?; ¿cómo registrar las evidencias de una conexión comprometida, ante la crisis de Europa, la guerra mundial y, por cierto, la Revolución Rusa? No menos, interrogar el registro de la temprana obra de Taborda, participando desde el período del Centenario en los debates en torno a los problemas vinculados a la tradición nacional, siempre a la luz de un contacto con el pensamiento de su época. Figura líder del movimiento, Taborda manifestó la voluntad de búsqueda de interlocutores, dejando los gérmenes de un núcleo intelectual que en adelante mostraría su envergadura.

Al pensar los gérmenes del reformismo crítico, entre el oscurantismo y la conexión con la modernidad, queda también por revisar la escasa atención otorgada a una circunstancia tan supuestamente obvia como relegada del análisis: que la reforma se produjo en la Universidad de Córdoba, quizá, no tan casualmente, en la primera del territorio del Río de la Plata. La imagen de una Córdoba oscura y detenida en la quietud colonial obtura la posibilidad de comprender qué otras cosas pasaban. El énfasis en la indiscutible hegemonía de la matriz canónica, al mo-

mento en que se produce, ha soslayado una caracterización de su ámbito —Córdoba— y la ambivalencia entre una Iglesia portadora de valores retrógrados y múltiples indicios de luchas, manifiestas en un emergente liberalismo enfrentado a las fuerzas reactivas.

La indudable esclerosis producida por una matriz canónica que rechazaba el ingreso de la modernidad, no debe obstar otras consideraciones. Mantener la obvedad de un espacio cerrado al ingreso de la cultura, no permite vislumbrar los matices y, sobre todo, la lucha por la hegemonía que, a lo largo —como mínimo del siglo XIX— sostuvieron fracciones del liberalismo y núcleos de la Iglesia católica de matriz clerical. Los antecedentes a 1918, visibles en críticas por parte del liberalismo de Córdoba, ya expresaban rechazo al modelo anquilosado de universidad —Lucero, Cárcano, entre otros— y variados intentos de transformación.

Así, dar cuenta de que Córdoba y su universidad fueron el espacio en el que se produjo, remite a un campo de problemas poco frecuentado. Sobre el Centenario, la emergencia de un núcleo autónomo, con conexiones con las corrientes de pensamiento de Europa y un diálogo activo con intelectuales, casi todos vinculados a las universidades de La Plata y Buenos Aires —José Ingenieros, Alejandro Korn, Francisco Romero, entre otros—. Su autonomía invita a una revisión de las obvedades en cuanto a Buenos Aires como centro excluyente de cultura y su imprescindible mediación en los debates de época. A partir de las objeciones al centralismo porteño y a las elites hegemónicas de la Generación del 80, hay que enfatizar también las diferencias que se van marcando ante las posiciones rígidas manifiestas en la izquierda ortodoxa², en cuanto al significado de la reforma, a partir de la Revolución Rusa. En la perspectiva propuesta, parece oportuno apelar a las sugerencias de José María Aricó, para repensar la matriz crítica del reformismo, en su condición de alternativa política,³ en el escenario de entreguerras.

Aún no ha sido estudiada con la profundidad necesaria la gestación de esa efectiva *experiencia de reforma intelectual y moral* que estalló en Córdoba en 1918 [...] Es posible pensar que por esos años Córdoba fue un laboratorio político y cultural de mayor relevancia y gravitación que las pobrísimas presentaciones que hacen de ella sus cronistas. No lo sabemos, pero sólo presumiendo que sí lo era podemos entender la eclosión de un movimiento de tamaño proyección y envergadura [...] podemos reconocer en el *bloque intelectual* generado en torno a la Reforma ciertas características que se mantendrán hasta su consumación en los años setenta [...] tres momentos emblemáticos en la Córdoba moderna que pueden resultar de interés

para abordar el modo en que se planteó históricamente la relación entre intelectuales y sociedad: el de la Reforma Universitaria, el de los años 30 en torno a la figura de Taborda y el de los años 60-70, dada por los jóvenes de *Pasado y Presente*...⁴

Los hitos marcados sugieren una más profunda indagación sobre la trayectoria intelectual de Taborda —además de su obra de orden político-pedagógico: su revista *Facundo*— y los indicios de una tradición perdurable transmitida en las primeras etapas y en el rol jugado en la revista *Pasado y Presente*. ¿Qué interrogantes se plantean, a esta altura con respuestas preliminares, que aún pueden ser profundizadas? Admitida la envergadura que Aricó le asigna, uno de los conflictos que parecen poco o nada explorados refiere a las relaciones del *bloque intelectual*, dentro su propio campo.

Fuera de toda intención apologética, los interrogantes abiertos sugieren mucho más que un *localismo* poco compatible con el horizonte, de matriz gramsciana, en el que se inscribe la obra del autor. Es conveniente destacar: se trata de un pensador que abrió nuevas perspectivas de análisis superadoras de presunciones *regionalistas*. Desde su Córdoba nativa, exiliado en México, incorporó reflexiones para replantear enfoques centralizantes, nada atentos a fenómenos extracéntricos, sustentados en la equivalencia entre Buenos Aires = Europa = civilización opuestos a Interior = Latinoamérica = barbarie. Desde un marxismo crítico, que se interrogaba sobre las posibilidades de una reflexión capaz de dar cuenta de un horizonte latinoamericanista —sin subestimar las especificidades nacionales— abrió⁵ con sus reflexiones, nuevas perspectivas al debate que refiere a la reforma.

145

LA REFORMA INTELECTUAL Y MORAL:

¿UNA ALTERNATIVA PARA PENSAR LA REVOLUCIÓN?

Otorgarle a este acontecimiento el significado de *experiencia de reforma intelectual y moral* es, por una parte, asignarle una envergadura que se ha difuminado en una retórica grandilocuente. Es necesario, por tanto, reactivar el campo de problemas de la reforma, incluso mediante una revisión de la bibliografía disponible para aportar elementos de análisis fértiles para problemas del presente.

Esto, desde la hipótesis de que la corriente *reformista crítica* ya había manifestado inquietudes que conectaban con la intelectualidad impactada por la Revolución Rusa en el clima desolado de la primera guerra y el diagnóstico de la crisis de Europa.

En los debates —que incluyeron una evaluación de los alcances y los límites de los objetivos propuestos— y las experiencias pedagógicas desarrolladas en el período que abarca desde los años 20 hasta el golpe de 1943, convergieron en el espacio local: reflexiones que incluyeron diagnósticos sobre el avance totalitario en Europa; en nuestro país, la crisis del parlamentarismo y, en su trama, el examen de problemas de orden educativo-cultural. En este sentido, el análisis reclamaría una perspectiva que, a partir del *acontecimiento*, incorporara en un horizonte tanto retrospectivo como prospectivo, las *condiciones de posibilidad*. Y, en adelante, las manifestaciones de *reformismo crítico* que se expresaron en las luchas por la educación y la cultura, en las que persisten vestigios del horizonte reformista.

En este contexto es central pensar la obra de Taborda, quizá el más representativo por la amplitud y profundidad de sus reflexiones. Su trayectoria intelectual —que incluye su participación en experiencias *pedagógicas alternativas* en Córdoba, pero también en el Colegio Nacional de La Plata, apenas producido el movimiento— expone un haz de interrogantes para un intercambio en el marco de las reflexiones que se organizaron en torno a cómo sostener un proyecto de revolución. ¿Era posible pensar que la toma del poder garantizaría en forma automática la erradicación de una cultura basada en valores autoritarios, cerrada a la inclusión de las amplias masas marginadas? ¿Cómo proponer, a partir de interrogantes abiertos, reflexiones y experiencias pedagógicas, la más amplia libertad para el desarrollo de la creatividad, al arte y todos los aspectos de la cultura? Además de una obra más específicamente de orden político, sus *Investigaciones pedagógicas* se despliegan en una trayectoria que parte de un diálogo con el pensamiento moderno, de los diagnósticos negativos sobre el modelo educativo, de la ausencia de políticas de inclusión en espacios de creatividad, entre otros asuntos.

Es interesante advertir, en su despliegue, las huellas de las condiciones históricas de producción del discurso. Uno de los grandes interrogantes que movilizaban sus reflexiones refería a una cuestión crucial: ¿cómo asumir una reforma educativa que incorporara a las masas a un papel activo en la recreación de cultura? En su horizonte de visibilidad, es bien perceptible su preocupación por las políticas culturales y educativas de la URSS, ante las evidencias de una regresión manifiesta en el avance de la *cultura estalinista*.

El conjunto de interrogantes materia de una reflexión abierta —no procurando respuestas inmediatas y previstas en alguna *ley sobre el curso de la historia*— insiste en pensar cómo delinear un imaginario democrático e incluyente; cómo abordar los conflictos que, una vez en

el poder, se abrían al debate; cuál es el significado de la autonomía y el rol de una universidad incluyente. Una de las premisas nodales de *la universidad hacia todo el sistema educativo* abría reflexiones que referían a la cuestión pedagógica así como a la crítica de la cultura. La transformación de las condiciones materiales de vida de las clases oprimidas era condición ineludible, pero no excluyente desde la perspectiva de este reformismo crítico, de la tarea de promover, en cada miembro de la comunidad, el ejercicio de una autonomía que, a su vez, suponía el desarrollo de las individualidades.

Esto se planteaba, además de en la trama del avance autoritario en nuestro país, ante el creciente avance del *realismo* y la consiguiente represión que conllevó la censura cultural —en el terreno del arte y la educación, entre otros espacios—. Cabe mencionar, en tal sentido, las prohibiciones del cine de Eisenstein y de la obra de Freud.

Más allá de la pertenencia a un partido político —o bien de la independencia crítica a los mismos, por ejemplo manifiesta en Taborda—, es importante destacar que la adhesión a la Revolución Rusa fue la identidad en la que convergieron, aún para plantear controversias. Es posible sostener que, en su diálogo con el *campo socialista*, Taborda profundizó en los problemas vinculados con los diversos aspectos ligados a la recreación de cultura.

¿REFORMA *VERSUS* REVOLUCIÓN?

Un aspecto a explorar se vincula con la dudosa posición asumida por parte de quienes compartían el entusiasmo por la Revolución Rusa. Volviendo sobre la sugerencia de dar cuenta del significado de la reforma,⁶ en cada discurso (dentro de las controversias del *campo de la izquierda*) fragmentos de la obra de Aníbal Ponce ilustran sobre los argumentos adversos a pensar en una *reforma*, en el marco de propósitos de *revolución*. La teoría del *derrumbe*⁷ que Ponce difundiera precisamente se sustenta en el contexto despectivo sobre los *resultados de la reforma*, sostenida por las “certezas” de un modelo único: la URSS.

Esta consigna organizó una extensa obra, vertebrada en el rechazo por la *tibieza* de la reforma frente a la única salida, dada por la revolución, y sin lugar para objeciones por el modelo que avanzaba en la URSS (en el marco de una abstracta concepción del *curso de la historia*).

Desde esta perspectiva la reforma no habría excedido la condición de movimiento “pequeño burgués”, prontamente diluido por la *traición de unos y la tibieza de otros*. Aunque ambas afirmaciones —*traición y tibieza*— pueden ser comprobadas, fenómeno que precisamente ocupó am-

plio espacio en los escritos tabordianos, esta afirmación elude, por una parte, analizar los límites de las posturas moderadas de quienes si bien participaron, nunca lo hicieron desde una afinidad con los más amplios objetivos incluyentes de la fracción crítica. En algunos casos, ambos comportamientos eran esperables, por la variada composición de quienes adhirieron inicialmente al movimiento. Este conocido diagnóstico estimula diversos comentarios: en primer lugar, el panorama desencantado, incluso compartido por diversas franjas del espectro político, omite todo análisis que permita *comprender*, al menos, las diversas posturas que para entonces habían modificado la composición originaria de un movimiento, como sabemos, heterogéneo.

Sin embargo, la descalificación en bloque y sin mediar un análisis capaz de dar cuenta de diferencias y matices impidió una participación activa en el abordaje de los conflictos manifiestos en el espacio nacional y latinoamericano. Es posible, así, sostener las razones que habrían operado para una posición, entre despectiva y confrontativa, que eludió dar cuenta de la invitación al intercambio. Si los escritos del período muestran alineamientos directamente vinculados a la adhesión, sin fisuras, a la línea oficial del PCA, la confrontación sobre la que tendríamos indicios que llegan hasta los años 50, permite reflexionar sobre las dificultades para un proyecto de reforma en el sentido que la matriz crítica habría propuesto.

En particular, la difundida obra *Educación y lucha de clases* se inscribe en el escenario sobredeterminado por la expectativa inicialmente creada por el curso de la educación soviética, ante la adhesión absoluta emanada del PCA. Un debate que es posible advertir en los problemas encarados en la perspectiva histórica, ante la inclusión o el rechazo de la pedagogía moderna y la idealizada cultura europea, frente a *la hora de América* como horizonte de reflexión.

Uno de los nudos en los que se inscribe el discurso de Ponce expresa una visión escasamente crítica de la Generación del 80, acentuadamente anclada en la dicotomía Buenos Aires *versus* el Interior. La versión de Mayo, Rivadavia, europeísmo, sostenida con cierto barniz de marxismo, reforzó en alguna medida una versión lineal que no daba espacio más que para la oposición entre Europa = civilización = Buenos Aires, frente a España = barbarie = interior = Latinoamérica,⁸ sin matices; versión que perduró aún mucho después de su muerte.

El determinismo y las dicotomías sobre las que erige su discurso *El derrumbe de las columnas* traerá automáticamente cambios en todos los terrenos. Reacio a aceptar el amplio margen de incertidumbre y/o imprecisión de todo imaginario social, aherrojará toda posibilidad de búsqueda

creativa de uno de los aspectos que, nadie lo duda, es central: el que refiere a la cultura y la educación.

Es imposible no advertir que, de acuerdo con la línea oficial demarcada por el PCA, Ponce omitía tanto el examen propio de los conflictos específicos de la sociedad argentina como los datos disponibles respecto a la presencia de intelectuales que planteaban un debate y, aún la aplicación de experiencias. Que estas reflexiones pudieran ser materia de controversias —o debieran serlo— no justificaba la acusación acerca de “la carencia de método” de una obra sistemática y comprometida políticamente, con objetivos de inclusión. Es llamativo que un intelectual como Aníbal Ponce, quien también había encarado los problemas de la adolescencia y la juventud, no diera cuenta —más que para el rechazo sin fisuras— de una obra que se desplegó en forma casi simultánea a la suya. Al sostener taxativamente que sólo desde la dicotomía *burgués o proletario* era posible analizar la crisis de la cultura local y los desafíos de la *reforma moral*, no dejaba margen para un debate en concreto de los rasgos que estos adquirirían en un país signado por una cultura política autoritaria, que se manifestaría en la sucesión de golpes de estado que desde 1930 fueran su regularidad.

Esto supuso, entre muchas otras consecuencias, el rechazo por un análisis específico de la conflictiva político-pedagógica y una crítica de la cultura, vista desde cada espacio nacional y aún en el marco de la condición latinoamericana.

En síntesis, podemos ver que en buena parte de la obra de Ponce del período de entreguerras se advierten las huellas de un debate, no abiertamente planteado, entre la línea que adhiere a pleno al avance del *realismo* en la URSS y una perspectiva que, desde objetivos revolucionarios, se interrogaba sobre los aspectos específicos que debían ser pensados para un proceso de transformación que la toma del poder del Estado no resolvería, mediante el automatismo postulado en la dicotomía Revolución *versus* Reforma. La única respuesta posible era el *derrumbe de la sociedad burguesa* y, en consecuencia, la admonición de todo tipo de búsqueda para replantear los problemas de la crisis de la cultura.

En este contexto, las reflexiones en torno a la reforma —descalificadas en su equivalencia con el orden *burgués*— quedaron (como el núcleo intelectual y, en particular, Saúl Taborda) relegados y subsumidos en un sistema que poco los diferenciaba de los exponentes de la matriz *nacionalista* restrictiva. Por tanto, es necesario re-explorar estas herencias a la luz de una mirada historiográfica heterodoxa que repiense las diversas manifestaciones del reformismo crítico expresadas en el horizonte político.

Silvia Roitenburd. Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular de Historia de la Educación Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Autora de *Nacionalismo católico. Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2000.

NOTAS

- ¹ Se destacan los aportes registrados en el estudio de algunas figuras como Taborda, Bermann, Deodoro Roca, quienes, sin duda, son imprescindibles para la comprensión de su importancia en el período posterior a 1918.
- ² En particular, la vinculada al Partido Comunista Argentino (PCA).
- ³ *Alternativas políticas*, en las sugerencias de Aricó, manifiesta afinidades con la perspectiva que Adriana Puiggrós introdujera para el análisis de *alternativas pedagógicas*, contribuyendo de forma significativa a reactivar investigaciones dentro del campo de la Historia de la Educación. No menos, contribuye a un análisis renovado sobre el campo de problemas que nos ocupa.
- ⁴ Aricó, J. (mimeo). Tradición y modernidad en la cultura cordobesa.
- ⁵ Hay que agregar figuras como Héctor Schmucler, partícipe de buena parte de la experiencia intelectual, que aún son testimonio de una tradición que debe ser recuperada.
- ⁶ El sentido de analizar los diagnósticos que se desplegaron, en este caso sobre un acontecimiento como la reforma, entendida como un movimiento cuyas diversas dimensiones son irreductibles al movimiento datado en 1918, excede una caracterización que reproduzca lo que se dijo sobre ella. Sabemos que después de la segunda mitad de la década de 1920 la coincidencia en cuanto a *su fracaso* ocultaba las profundas discrepancias que dividían, en sus más diversos aspectos, al espectro político ideológico de su época.
- ⁷ Véase Ponce, Aníbal (2015): *Educación y lucha de clases*, estudio preliminar de Nicolás Arata y Pablo Gentili, Buenos Aires, UNIPE.
- ⁸ Hay que recordar la posición controversial de Marx sobre Latinoamérica, cuestión también abordada por Aricó.

PUEBLOS INDÍGENAS EN LA HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA DE ARGENTINA. UN BALANCE A VEINTE AÑOS DE LA SAHE

Teresa Artieda

Diez años antes de la constitución de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Gregorio Weinberg publicó *Modelos educativos en la Historia de América Latina* (1984). En el primer capítulo, su autor presentaba “La educación prehispánica” entre “los tupí”, “los aztecas” y “los incas”. Incluía fuentes valiosas entre las que destaco “Consejos de un padre náhuatl a su hija”, incorporando sagazmente el registro de la voz indígena como fuente para el estudio. Años después, Weinberg (1996) reflexionó acerca de las intenciones que tuvo de contribuir con esa obra a la escritura de una historia que no fuera parcial y excluyente, y que incorporara “al núcleo central de sus intereses y preocupaciones... nuestros indios en toda América”¹. Buscaba llamar la atención acerca del acendrado etnocentrismo, y recuperaba a Leopoldo Zea con la cita: “Los pueblos que inventaron la Historia son los mismos pueblos que inventaron a los pueblos fuera de la Historia”². Al mismo tiempo, insistió en que aún no habíamos sido capaces de construir categorías propias de análisis para aprehender problemas específicos de nuestra América Latina, y agregaba que era imposible “entender el problema indígena” “con categorías europeas”³.

Entre quienes hicieron escuela en la historia de la educación en la Argentina, Weinberg fue el primero que nos señaló la importancia de pensar lo indígena para comprender en profundidad esa historia. En 1993, Adriana Puiggrós inventarió las “ausencias” de la historiografía pedagógica latinoa-

americana y reiteraba lo anticipado por aquel⁴. Igualmente, dejó enunciada la hipótesis de la “escena pedagógica fundante” aludiendo a la lectura del *Requerimiento* durante la conquista en la primera mitad del siglo xvi. Nos interpelaba a continuar tal hipótesis reconociendo los antagonismos y las complejidades, ambigüedades, contradicciones, del devenir de esta escena.

Como Weinberg, ella afirmaba la necesidad de problematizar los análisis. Decía:

La búsqueda de unidad que ha guiado la mayor parte de los estudios sobre la historia de la educación latinoamericana, adolece de una incapacidad básica pues parte del prejuicio de un enfrentamiento entre dos sustancias, conquistadores y conquistados, referidos como términos homogéneos, en lugar de comprender que el enfrentamiento fue entre dos complejos, cada uno de los cuales condensaba múltiples series de significados.⁵

En el transcurso de estos veinte años hemos hecho algunos avances. Una mirada de conjunto muestra la existencia de estudios referidos a la educación *para* los pueblos indígenas, es decir, la que fue pensada y ejecutada en el marco de las relaciones de sometimiento, sea desde organizaciones religiosas, sea desde el Estado. No conocemos estudios acerca de lo que genéricamente denominamos la educación *de* los indígenas, la que fue propia de sus comunidades de pertenencia⁶. De hecho, si para el primer grupo de indagaciones el trabajo con las fuentes es dificultoso según los períodos y los actores involucrados, lo es con más razón para el segundo grupo.⁷ Al mismo tiempo, estas últimas posiciones plantean —con más evidencia que las primeras— la inquietud de quiénes son los que deberían emprender tales investigaciones, ¿los no indígenas reiterando el lugar de informantes en el que tradicionalmente se ha ubicado a los indígenas; los indígenas como sujetos que se apropian de la reconstrucción de su propia historia; equipos “mixtos” capaces de emprender senderos interculturales de investigación y quizá de construir categorías específicas tal como desafiaba Weinberg? Estoy segura de que hay más de una respuesta a estas preguntas, adecuada a las situaciones singulares que se presentan.

Un inventario —parcial y acotado— pone de manifiesto que el interés de los equipos de historia de la educación en estas poblaciones data de fines de 1990 en adelante⁸. Se identificaron sobre todo dos núcleos de producción, uno localizado en la Universidad Nacional del Comahue y el otro en la Universidad Nacional del Nordeste⁹. Los tópicos abordados fueron los siguientes:

- Historia de las concepciones sobre los pueblos indígenas en textos escolares —principalmente libros de lectura— editados en distintos períodos del siglo xx.

- Reconstrucción de la narrativa escolar acerca de la ocupación de los territorios indígenas de la pampa y la Patagonia, centrada en los libros de lectura de fines del siglo xix y primeras décadas del xx.
- La “cuestión indígena” en discursos político-pedagógicos entre 1880 y 1950¹⁰.
- Concepciones y planes de educación para indígenas (infancia y adultos), provenientes de organizaciones religiosas y del Estado nacional entre el último tercio del siglo xix y la primera mitad del siglo xx.
- Evangelización y acceso de wichí y qom del Chaco argentino a la cultura escrita entre 1900 y 1976 *circa*.
- Historia reciente de la educación bilingüe intercultural en el Chaco (desde la década de 1980).

El listado precedente pone de manifiesto la existencia de un corpus de conocimientos iniciales. No en todos los casos dicho corpus resulta de líneas sostenidas de investigación. Es posible afirmar que lo indígena es una temática incipiente en la historiografía educativa de nuestro país, que ofrece avances importantes, pero que no logró cuajar todavía en cuerpos de conocimiento integrados en relatos mayores de la historia de la educación argentina y que se requiere de más tiempo, más equipos y más producción.

A la luz de las preocupaciones y de las advertencias de Weinberg y de Puiggrós acerca de problematizar las perspectivas de análisis, es posible dejar planteadas algunas reflexiones derivadas del camino recorrido.

En primer término, estudiar lo indígena en la historia de la educación nos pone frente a la importancia de considerar la escuela y el Estado como uno de los espacios y agentes, pero no el único. Incluso según los períodos, los primeros planes fueron gestados por las misiones religiosas —franciscanas, anglicanas y salesianas—, y las reducciones —ámbitos de encierro y trabajo del Estado nacional—. Ello abre a modos, medios, tiempos, agentes, espacios, conocimientos, textos, distintos de los propiamente escolares —incluso aún cuando en misiones y reducciones estuviera presente la escuela—¹¹. Se sobreentiende que las fuentes provienen entonces de organismos estatales y/o religiosos, y que su tratamiento demanda procedimientos de análisis o conceptualizaciones provenientes del campo de la antropología.

En segundo término, sin desestimar la validez de estudios más abarcativos, es recomendable encarar trabajos circunscriptos a una región y a determinado grupo o grupos indígenas. Por ejemplo, para la primera mitad del siglo xx no son iguales los procesos desarrollados entre indígenas del Chaco argentino que entre los de la pampa o la Patagonia. También las distinciones se encuentran entre grupos indígenas del mismo territorio. La historia y la antropología tienen conocimiento acumulado al que es importante recurrir

para aprehender diferencias, comprender contextos y tomar distancia de generalizaciones que resultan de escasa validez, sobre todo en la actual etapa del conocimiento disponible en nuestro campo.

De igual manera, no parece válido generalizar acerca de los planes misionales. Por caso, resulta evidente la asociación entre evangelización y acceso de wichí y qom del Chaco argentino a la cultura escrita durante la primera mitad del siglo xx. Sin embargo, ese es apenas un título que encierra diferencias que es prudente examinar. Son diferencias que tienen que ver con las políticas misionales (de franciscanos y de anglicanos), la relación de dichas políticas con los actores regionales y nacionales y los intereses en juego, los indígenas como sujetos activos dentro de los contextos de misionalización, entre algunas de las variables principales a tener en cuenta para aprehender las distinciones¹².

En tercer lugar, el diálogo entre la historia de la educación y la antropología es imprescindible, por la contigüidad de temáticas, las categorías de análisis, las investigaciones de los antropólogos así como las fuentes que en ocasiones se encuentran en sus textos, y que pueden ser resignificadas en el marco de nuestra disciplina.

Lo enumerado son algunas de las cuestiones que interesa tener en cuenta en orden a las problematizaciones a las que aluden Weinberg y Puiggrós. Los estudios del equipo que coordino corroboran la importancia de ese resguardo. A lo ya dicho, podemos agregar que importa identificar procesos diversos, como las resistencias, adaptaciones, y apropiaciones de parte de los grupos indígenas; aprehender lo educativo en el marco de contactos interétnicos que no siempre pueden entenderse en clave de sometimiento o imposición cultural. Decíamos en un trabajo anterior referido al acceso a la lectura y la escritura entre wichí que “El acceso a estos derechos puede venir de la mano de instituciones que proyectan la reducción de la identidad cultural y espiritual de estos sujetos; instituciones que favorecen procesos de expropiación... Es decir, el camino a estos derechos puede ser sinuoso, contradictorio, no lineal, interrumpido con frecuencia, y a la vez imposible de controlar (por las fuerzas que buscan gobernarlo)”¹³. De eso se trata, entonces, de estar siempre alerta a las manifestaciones singulares, a la riqueza, la ambivalencia y la complejidad. Al mismo tiempo, a la inserción de esas manifestaciones en relatos mayores con los que están indisolublemente ligados.

Teresa Artieda. Doctoranda en Educación por la UNED de Madrid (tesis en evaluación). Profesora titular de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Directora de proyectos de investigación sobre pueblos indígenas y educación en perspectiva histórica.

NOTAS

- ¹ Weinberg, G. (1996): “Algunas reflexiones sobre Modelos educativos en la historia de América Latina”, en *H. R. Cucuzza (comp.): Historia de la educación en debate, Buenos Aires, Miño y Dávila editores*, p. 17-34, p. 26.
- ² *ibídem*, p. 27.
- ³ *Íbídem*, p. 23. Quizá la misma denominación de “problema” podría estar denotando la debilidad de categorías analíticas que Weinberg enunciaba. Quienes trabajamos *con* pueblos indígenas sabemos de la carga negativa que conlleva esta denominación entre ellos y de su rechazo. Parte de la escritura actual de una historia de la educación que no sea parcial, excluyente y etnocéntrica, es la de cuestionar términos naturalizados como el aludido.
- ⁴ Puiggrós, A. (1993): “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en *Revista Argentina de Educación*, AGCE, Buenos Aires, año IX, núm. 19, marzo, p. 7-34.
- ⁵ *Ídem*, p. 13-14.
- ⁶ Tomando a Cucuzza (1996) podríamos referirnos en este caso a “modos accionales de educación”. *Cucuzza, H. R. (1996): “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, en Cucuzza, ob. cit., p. 124-146.*
- ⁷ La antropología ha hecho mucho en esa línea de indagación, lo que nos pone frente a la cuestión de los límites difusos entre Antropología e Historia de la Educación, los objetos, los marcos y los procedimientos en cada caso, así como los planteos acerca de la escuela como “reducto” que competiría a la segunda. Para no desviarme del eje, sólo dejo mencionados estos temas.
- ⁸ Consultamos artículos en el *Anuario* de la SAHE y en otras revistas, capítulos de libros, ponencias en las Jornadas de Historia de la Educación, tesis y documentos inéditos. No pretendemos haber agotado el corpus disponible, pero creemos haber logrado un panorama bastante completo. Para ajustarnos al propósito de esta obra colectiva, no incluimos trabajos producidos por fuera del ámbito de la SAHE.
- ⁹ En la UNCo identificamos trabajos de Mirta Teobaldo, María A. Nicoletti, Pedro Navarro Floria, Amelia B. García y Glenda Miralles. En la UNNE, los trabajos son de Laura Rosso, Yamila Liva, Ileana Ramírez, V. Soledad Almiron, Tatiana Barboza y quien esto escribe. Un trabajo sobre representaciones de indígenas en textos escolares fue elaborado en 1994 por Ethel Mas y E. Ashur, en la Universidad Nacional de Salta.
- ¹⁰ De autoría de Sofía Thisted, fue elaborado en la UBA.
- ¹¹ Véase en esta misma obra “Educación para indígenas. Reflexiones acerca de las ‘ausencias’ en la historiografía pedagógica” de Y. Liva; Artieda, T. y Rosso, L. (2009): “Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación ‘dulce’ por vía de la educación y el trabajo”, en A. Ascolani, *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde, p. 141-163; y Artieda, T. (2012): “Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos: religión, familia, escuela (c. 1914-1960)”, en H. Cucuzza (dir.) y R. Spregelburd (codir.): *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, p. 435-470.
- ¹² Artieda, T. y Y. Liva (2015): “Accesos a la cultura escrita entre wichí y qom del Chaco argentino en el siglo XX”, workshop “Investigaciones sobre cultura escrita en perspectiva histórica”, ANPCyT, Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, Chaco.
- ¹³ Artieda (2012): *ob. cit.*, p. 466.

HISTORIA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN ENTRE BRASIL Y ARGENTINA: ALCANCES Y LÍMITES¹

Diana Gonçalves Vidal y Silvina Gvirtz

LOS VIAJES, LOS VIAJANTES, ¡TANTOS TIPOS DE ELLOS!

“En el muelle desierto, en una mañana de verano, miro hacia lo Indefinido. Contemplo el mar.” Así comienza el poema “Oda marítima”, publicado la primera vez en 1915, uno de los más importantes de Álvaro de Campos (heterónimo de Fernando Pessoa). En él, los viajes y los viajeros son tematizados por el discurso poético que une diferentes tiempos (el pasado recreado en el presente), distintos espacios (diversos continentes, mares y océanos) y variados pueblos (portugueses, ingleses y otros más).

Fue de ese poema que tomamos la cita. La referencia nos pareció estratégica. Por un lado, revela la posibilidad de encarar la problemática de la circulación de personas entre mundos, explorando diversos paisajes, encuentros y desencuentros en el ámbito de la educación entre la Argentina y Brasil. Se expresa, también, la percepción de que los viajes se constituirían en un acontecimiento sociohistórico, que se extiende del siglo xvi hasta nuestros días, exhibiendo múltiples desdoblamientos. La categoría *mundialización*, utilizada frecuentemente para nombrar el proceso que involucra a las grandes navegaciones; *internacionalización*, generalmente circunscripta al movimiento de expansión del capitalismo entre el ochocientos e inicio del novecientos; y *globalización*, asociada al período actual de redefinición de las fronteras nacionales, evidencian las diferencias de esos movimientos al mismo tiempo que nos invitan a preguntar sobre la importancia de los viajes en la construcción histórica de la sociedad moderna y contemporánea: imaginario y mestizaje. En

los diferentes circuitos diseñados, los viajeros serán conquistadores, marineros, comerciantes, industriales, políticos, intelectuales y educadores, actuando como mediadores y generando filtros culturales.

No deja de ser curioso examinar este nuevo lugar que la comparación asumió en la investigación académica actual. Es innegable que eso surge, en parte, de la reorganización política, social y económica del mundo propiciada a partir de los años 80. La caída del muro de Berlín, en 1989, si bien acontecimiento simbólico, no fue el factor clave ni único de ese cambio. En el caso de Europa vale mencionar la crisis de los Estados-nación, la preocupación por consolidar nuevos espacios de identidad, como la Unión Europea, como así la revalorización de viejas fuentes identitarias como el patrimonio cultural (antiguas danzas, rituales, lenguas, etc.). En el caso de América Latina, ese movimiento involucró la necesidad de acordar acciones políticas, sociales y económicas como forma de equilibrar las disparidades de poder entre naciones desarrolladas y en desarrollo. Estos temas emergieron en las discusiones sobre el Mercosur o el ALCA, simultáneamente polarizadas por la urgencia en resaltar las diferencias entre los países y grupos étnicos.

Destacar las condiciones de emergencia de esa preocupación renovada por comparar no es un desvío a nuestra discusión aquí. Al contrario, nos parece que ella señala dos cuestiones fundamentales. La primera es la relación intrínseca que los estudios comparados tienen con la (re)definición de fronteras nacionales. En educación, la comparación sirvió ya en el final del siglo XVIII, como estrategia para la propuesta de modalidades de acción del Estado y formulación de políticas educativas, que en no pocas oportunidades se materializaban en proyectos de ley. La segunda cuestión se refiere a la dimensión histórica sobre qué, cómo y por qué comparar. Sentidos construidos sucesiva o concurrentemente. Es este el itinerario que nos gustaría recorrer, explorando las dos problemáticas, con la intención de preguntarnos sobre los modos de tratar y producir estudios comparados en educación².

157

COMPARACIÓN Y FRONTERAS NACIONALES: CUESTIONES EN DEBATE

En la famosa conferencia “Por una historia comparada de las sociedades europeas”³ pronunciada por Marc Bloch en 1928, en Oslo, durante el VI Congreso Internacional de Ciencias Históricas y reiteradamente citada por los historiadores que se dedican al tema, ya surgía un alerta sobre la práctica de usar la comparación como confrontación entre *fenómenos* ocurridos de uno o de otro lado de las fronteras del Estado o nación.

Como buen medievalista, Bloch, acostumbrado a operar con objetos situados en un tiempo anterior a la constitución de los Estados nacionales, pero instado a hacer referencia a estos de modo de conferir inteligibilidad (aunque

provisoria) al análisis, sospechaba del hábito de fragmentar topográficamente las realidades sociales. En su argumentación, se indagaba sobre la frecuencia con que tomamos las fronteras de los Estados actuales como marcos cómodos para el estudio de instituciones pasadas. Reclamaba salir del artificialismo de esos análisis que conllevan el riesgo de producción de anacronismos o errores de fondo. Al escoger una división política, administrativa o nacional contemporánea en la construcción de objetos de investigación, no se puede suponer que los acontecimientos sociales se interrumpen en las fronteras, despreciando las zonas marginales. Para el medievalista, deberían los historiadores buscar marcos geográficos propios al estudio, determinados a partir del interior del problema de investigación.

Escribiendo en el momento en que los Estados nacionales se dedicaban a organizar sus sistemas educativos, Marc-Antoine Jullien⁴ defendía la importancia de recolectar hechos educacionales observados en diferentes países. A su entender, solamente la sistematización de esos hechos en tablas analíticas podría explicitar aproximaciones y permitir comparaciones entre *fenómenos*. Si bien el programa de Jullien no se efectivizó en toda su amplitud, de acuerdo con Antonio Nóvoa,⁵ generó una inversión en misiones al extranjero, con el objetivo de producción de informes que pudiesen ofrecer orientaciones a las reformas educacionales. No es raro que, como fue el caso brasileño de Rui Barbosa⁶ o el caso de Domingo F. Sarmiento en la Argentina, los propios reformadores o políticos se valieran de la comparación para justificar sus proyectos de ley.

En su tesis de doctorado, Angela Oria⁷ presenta el clásico texto de Sarmiento *Educación popular* como un ejemplo de transferencia de ideas educacionales a través de políticos que gravitaban en la época. Recuerda la autora que Sarmiento fue convocado por el gobierno de Chile en 1845 para realizar un viaje por Europa, África y Estados Unidos con el objeto de estudiar cómo se organizaban allí los sistemas educativos. Señala Sarmiento: “Nada vamos a inventar, nada a crear que no haya sido ya puesto en práctica en diversos países y dado resultados completos, habiendo todo el mecanismo de procedimientos convirtiéndose en leyes y reglamentos vigentes, de una aplicación practicable bajo todas las condiciones de la localidad, y según cada grado de civilización y sistema de gobierno de las naciones que los hayan ensayado”.⁸ Concluye Oria que la recreación de formatos institucionales modernos ya puestos en práctica en países avanzados aumentaba la legitimidad de las políticas nacionales⁹.

Como resultado de esos procedimientos y del marco intelectual que sustentaba la reflexión en el ochocientos, marcado por un claro sesgo eurocéntrico, los estudios comparados ofrecieron una caja de herramientas muy significativa para profundizar las relaciones de dominación entre los pueblos. Permitieron homogeneizar parámetros de evaluación desconociendo singularidades histó-

ricas e imponiendo padrones universales de desarrollo educacional. En ese marco, impulsaban la difusión internacional de un modelo escolar desarrollado en Europa como el mejor sistema y el único posible¹⁰.

La tradición inaugurada por Jullien en el ámbito de la educación comparada tuvo una importante repercusión en el ámbito de la política. En la década de 1950, por ejemplo, la disciplina ofreció fundamentos a las teorías desarrollistas y del capital humano ayudando a diseminar una concepción universal de los objetivos de la educación, que tendía a percibir los sistemas educativos de todo el mundo como idénticos en los principios. Cualquier distorsión podría ser superada si los sistemas eliminaban su ineficiencia. Tal objetivo podría lograrse a partir de una mayor planificación y tecnificación del sistema educativo.

Aún en la actualidad, asegura Nóvoa, la educación comparada se ocupa de los estudios internacionales de los sistemas educativos. Esta tradición de investigación se encuentra vigente y es representada en la academia, entre otros, por John Meyer y Francisco Ramírez de la Universidad de Stanford, cuyo aporte se basa en un enfoque neoinstitucionalista.

La crítica a las fronteras nacionales como modo de compartimentar topográficamente los objetos de estudio, si bien no emergió en el núcleo de la actual crisis de los Estados-nación (fue enunciada por un medievalista en 1928), encuentra eco en el escenario académico actual, en el momento en que vienen proliferando formas de contacto. Esta mirada de la educación comparada puede bien representarse en los trabajos de Jürgen Schriewer. El autor se manifiesta a favor del análisis histórico-comparativo y defiende que lo interesante de la comparación es la variedad de estructuras de interrelación, abriendo caminos de desarrollo que permitan conceptualizar.

De barrera a contacto, esta es la mutación que se ha producido según Burke¹¹. En cuanto barreras, las fronteras son consideradas a partir de la experiencia de la alteridad que separa el *yo* del *ellos*, estableciendo distinciones y afirmando identidades. Como zonas de contacto, las fronteras propician el tránsito y recogen aproximaciones y apropiaciones. Mestizaje o hibridación emergen como categorías operativas. Esa es la temática que abordaremos en el próximo apartado.

MESTIZAJE E HIBRIDACIÓN: LA POSITIVIDAD DE LOS CONTACTOS

La valorización del contacto, presente en la argumentación de diversos autores en los últimos treinta años, no es totalmente nueva. Antes de ser enunciada por Gilberto Freyre en la década de 1930, fue tematizada por Manoel Bomfim en 1905¹². El médico y educador brasileño diseñaba una teoría positiva del mestizaje. Contraponiéndose a la analogía como a la zoología que apoyaba la percepción del híbrido como estéril, al tomar por ejemplo el caso de la mula, Bomfim

aseguraba la ventaja de analizar los vínculos entre los pueblos. La afirmación pretendía apartar el estigma de “población inferior” atribuida a América Latina por parte de la intelectualidad de la época a causa del mestizaje. Fue contra los determinismos pensados por un sistema de representación que se revelaba al autor, en defensa de la educabilidad y la civilidad del pueblo americano.

El discurso de Bomfim indicaba la competencia de concepciones acerca del desarrollo social y económico. Por un lado, si bien no negaba el estado de inferioridad de las sociedades latinoamericanas, no lo atribuía a un determinismo racial ni posicionaba a América Latina en una escala evolutiva que tenía en Europa su punto cumbre. Por el otro, si reconocía el valor del progreso, no concebía que hubiese apenas un itinerario a ser recorrido. Conocer las soluciones implementadas por los países incitaba a producir una vía propia, una nueva mixtura, adaptada al contexto brasileño. Sin romper con la delimitación de los Estados nacionales, Bomfim construyó un análisis comparativo que atravesaba los espacios geográficos de América y Europa destacando la singularidad de los procesos históricos locales.

Tomando también el punto de vista del colonizado, más recientemente otros autores se han propuesto interpretar las relaciones históricas entre las naciones, ya en el escenario de la globalización. Curiosamente, los términos mestizaje e hibridación reaparecen en la argumentación, tomando ellos también signos positivos. El análisis aquí es asumidamente culturalista. El sociólogo argentino Néstor Canclini¹³ hace uso de la categoría hibridación, concebida como fusión de culturas constituida, no sin contradicciones, bajo la forma de conflictos generados en la interculturalidad. Su interés recae principalmente sobre los procesos de hibridación articulados a las estrategias de reconversión del patrimonio cultural. Lo que está en juego es una relativización de las identidades, tanto como puras o auténticas cuanto como locales o geográficas. En lugar de identidades esenciales, autocontenidas y ahistóricas, Canclini defiende la necesidad de conocer las formas como cada grupo social se ubica en medio de la heterogeneidad de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales, como construye sus identidades (siempre provisorias) y como negocia los significados de la(s) cultura(s) en relaciones desiguales de poder.

El historiador postcolonial Serge Gruzinski,¹⁴ interrogándose sobre el proceso de mundialización acontecido en el final del siglo xv e inicio del xvi debido a las grandes expediciones marítimas prefiere pensar el mestizaje como modo de nombrar el contacto/apropiación entre seres y culturas acaecidos en aquel tiempo. Para el autor, el contacto se produce en la acción de los *mediadores*, hombres y mujeres, conocidos o anónimos, que en su movimiento entre los mundos sintetizan las *conexiones* tanto en el ámbito de un mestizaje biológico como en el de un mestizaje cultural, desempeñando así el papel de filtros entre sociedades y culturas. Es en ese sentido que aboga por una historia conectada.

La valorización de las experiencias de mestizaje tiene como propósito afirmar las apropiaciones no como distorsiones del original, más como reconstrucciones de significados que mezclan dos semánticas culturales produciendo una nueva originalidad. En el alcance del pensamiento del autor, es la propia dinámica de la cultura la que aparece como concepción fundante reconociendo que una de sus principales características es la constante mudanza. La perspectiva pretende, tal como las dos anteriores, eludir la mirada etnocéntrica (y jerarquizante) que muchas veces acarrear los estudios comparados.

Es la *dilatación planetaria de los espacios europeos* la que emerge como cuestión fundamental en la percepción de una circulación de objetos, personas y modelos culturales que al mismo tiempo en que se acompaña constantemente del descubrimiento de otras sociedades y saberes, se esfuerza por captarlos, sin, no obstante, absorberlos. Los riesgos que se corren con este abordaje, entre tanto, se refieren a la igualación de las relaciones de fuerza entre grupos de poder desigual, denuncia reiterada de forma contundente por Canclini y Bomfim.

LA CIRCULACIÓN DE PERSONAS, OBJETOS Y MODELOS COMO OBJETO DE ANÁLISIS

Los tres problemas indicados en el anterior apartado no son nuevos. Ya habían sido enunciados por Bloch en 1928 cuando propuso soluciones como la introducción de la historia comparada como disciplina en las universidades. La lectura de autores que transitan sobre regiones vecinas y realidades diferentes en la elaboración de estudios monográficos con la intención de identificar diferencias específicas; la internacionalización de las bibliotecas y de los hábitos de trabajo, de forma de acercar los haceres históricos; y el establecimiento de un vocabulario científico creado por la comunidad de historiadores con miras a permitir la reconciliación de las terminologías y las preguntas de investigación.

Si las propuestas parecían pertinentes en las décadas iniciales del siglo xx, hoy merecen reconsideración. El aumento del intercambio entre investigadores y grupos de investigación propiciado por la creciente internacionalización de la producción científica permitió minimizar las dificultades materiales señaladas por Bloch a los estudios comparados. Por otro lado, al ingresar en su era historiográfica, la disciplina alteró sus modos de operar. No es más posible para el historiador *descubrir e interpretar fenómenos* como si ellos se produjesen en la exterioridad del ejercicio de análisis. Al contrario, la comprensión que las categorías se forjan en el propio movimiento de delimitar lo real y sobre él establecer una inteligibilidad permitió que las fronteras fuesen percibidas no más como lugares y límites geográficos sino como lugares y límites epistemológicos a los estudios. Más que *identificar* comparables, el desafío que se propone pone al historiador pasó a ser *construir* comparables, como afirma

Marcel Detienne¹⁵. Para este último autor, la historia comparada asumió como tarea efectuar un desarmado lógico que permita aislar microconfiguraciones abriéndose sobre las diferencias cada vez más refinadas.

El interés aquí se inclina a identificar circulaciones, préstamos e hibridaciones reconociendo en las situaciones más locales las interdependencias con el espacio global. Fue esa unión indisociable entre lo global y lo local, de acuerdo con Chartier,¹⁶ que condujo a la creación del neologismo *glocal* para designar “los procesos por los cuales son apropiadas las referencias compartidas, los modelos impuestos, los textos, los bienes que circulan mundialmente, para generar sentido en un tiempo y un lugar concretos”.

En esa perspectiva, parece eficaz operar con diferentes escalas de análisis entretejiendo microestudios y macrointerpretaciones. La operación permite una triple inversión e induce a una precaución. Inicialmente permite encontrar conexiones en varios niveles entre sociedades y culturas, atravesando los límites de las fronteras geopolíticas. En segundo lugar, abre la posibilidad de identificar nuevos problemas en la medida en que se altera el alcance de las lentes de observación. Por último, advierte sobre el cuidado de percibir los movimientos de difusión y apropiación, matizando y aumentando la comprensión sobre el objeto investigado.

TRADICIONES HISTORIOGRÁFICAS COMO PRECAUCIÓN

De acuerdo con Detienne, comparar supone construir territorios al mismo tiempo sociales, geográficos, políticos (y pedagógicos) sin descuidar entenderlos también como fronteras y lugares epistemológicos de la escritura histórica (en educación). Para el autor, “más que comparar lo que es comparable, fórmula vacía repetida desde hace años, conviene construir analogías eficaces de una disciplina o de un dominio de pensamiento a otro, como hace con éxito la antropología”¹⁷.

En un estudio anterior sobre las reformas educativas en Argentina y Brasil de Gvirtz, Vidal y Biccás¹⁸ fue posible identificar tradiciones históricas distintas organizando la elección de temas, períodos históricos y herramientas teórico-metodológicas por las comunidades de historiadores de la educación. Así, mientras que la historiografía argentina tiene demostrada una viva preocupación con los últimos cien años, configurando estudios que se extienden de 1880 a 1980 principalmente,¹⁹ la producción brasileña se ha concentrado en el período que se extiende de 1830 a 1930 buscando retroceder en el tiempo al privilegiar objetos más remotos, manifiesta un tímido pero constante deseo de investigar el período colonial.

Cuando observamos los territorios geográficos privilegiados por los estudios percibimos que la circunscripción varía completamente entre los

países. En el caso de Argentina, si bien desde los inicios del siglo **xxi** hay nuevas preocupaciones por lo local (Carli y Artieda;²⁰ Pinkasz;²¹ Ossanna,²² entre otros), el énfasis se da en lo nacional, reflejando la tendencia marcada anteriormente de estudiar las políticas educativas en el período 1880-1930 en que se centraliza el sistema educacional. La prevalencia del recorte provincial y estadual sobre lo nacional en las investigaciones brasileras remite al reconocimiento reciente por parte de la comunidad de historiadores de la educación de las diferentes trayectorias históricas de los sistemas provinciales y estaduales de educación como resultado, entre otros, del Acta Adicional a la Constitución, promulgada en 1834.

Por fin, en cuanto a las aproximaciones teórico-metodológicas, a pesar de que ambas tradiciones privilegiaron el terreno de las políticas públicas y de la historia de las ideas pedagógicas, el enfoque en historia social parece prevalecer en Argentina mientras que Brasil se ha dedicado más recientemente a la historia de la cultura.

COMENTARIOS FINALES

Identificar las fronteras constituidas por la redacción de la historia de la educación en los dos países nos permitió escapar de los marcos previos ofrecidos al análisis, incitando a localizar conexiones no siempre previsibles. El procedimiento reiteró la importancia no solo del relevamiento documental, dominio de varios idiomas y conocimiento amplio del contexto histórico de cada región, tanto como del trabajo en equipo. En particular, destacó la relevancia de la insistencia en la comprensión de los sistemas de representación que articulan y dan sentido a los análisis historiográficos en educación.

163

Silvina Gvirtz. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular en la Universidad Nacional de San Martín. Es autora con otros de “Rethinking government models for the Argentine education system”, en S. Schwartzman (comp), *Education in South America: which way to the future?*, Bloomsbury Publishing, 2015.

Diana Gonçalves Vidal. Doctora en Educación. Profesora titular, Universidade de São Paulo. Autora con E. F. Sá y V. L. G. Silva (org.): *Obrigatoriedade escolar no Brasil*, 1.^a ed., Cuiabá, EdUFMT, 2013.

NOTAS

¹ Este artículo contó con la invalorable asistencia de Agata S. Guma.

² El texto retoma formulaciones presentes en Vidal, D. (2010): “As viagens, os viajantes - tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação”, em:

- A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*, São Paulo, Annablume, pp. 9-24.
- 3 Bloch, M. (1963): *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*, Melanges historiques, Paris, Sevpén.
 - 4 Em Julien, M. A. (1817): *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe; et séries de questions sur l'éducation destinées à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*, Paris, L. Colas, 1817.
 - 5 Nóvoa, A. (1998): "Modelos d'análise en educación comparée: le champ et la carte", en: *Educación comparée*, Montreal/Paris, L'Harmattan, pp. 9-61.
 - 6 Barbosa, R. (1947): *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, Ministerio de Educación y Salud, Rio de Janeiro, vol. X, tomos I a IV.
 - 7 Oria, A. (2013): *Changing Meanings of Public Education in Argentina. A genealogy*, tesis de doctorado, London, University of London, Institute of Education.
 - 8 Sarmiento, D. F. (2002): *Educación popular*, Buenos Aires, Universidad de La Matanza, p. 39.
 - 9 Oria, ob. cit., p. 99.
 - 10 Novoa, ob. cit., p. 51.
 - 11 Burke, P. (2003): *Hibridismo cultural*, São Leopoldo, Unisinos.
 - 12 Bomfim, M. (1993): *A América Latina: males de origem*, Rio de Janeiro, Topbooks.
 - 13 Canclini, N. (2003): *Culturas híbridas*, São Paulo, EdUSP.
 - 14 Gruzinski, S. (2001): "Les mondes mêles de la monarchie catholique et autres connected histories", *Annales Histoire, Sciences Sociales*, Año 56, n.º 1, 85-117.
 - 15 Detienne, M. (2004): *Comparar o incomparável*, São Paulo, Idéias & Letras.
 - 16 Chartier, R. (2009): *A história ou a leitura do tempo*, Belo Horizonte, Autêntica, p. 57.
 - 17 Detienne, ob. cit., p. 21.
 - 18 Gvirtz, S., D. Vidal y M. Biccás, M. "Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil", en: *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000)*, São Pablo, Cortez, 2009, pp. 13-42.
 - 19 No obstante, cada vez más aparecen investigaciones de períodos anteriores: entre otros, Narodowski, M.: "La expansión lancasteriana in Iberoamérica. El caso de Buenos Aires", *Anuario IEHS* 9, 1994, pp. 255-278.
 - 20 Artieda, T. (2001): "El magisterio en los territorios nacionales: el caso de Misiones", pp. 299-342, y Carli, S. (2001): "Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)", pp. 185-238; ambos trabajos en: *La educación en las provincias y en los territorios nacionales (1884-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
 - 21 Pinkasz, D. (2013): "Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos", *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, año 4, n.º 4, pp. 117-130.
 - 22 Ossanna, E. (dir.) y Rozas, D. (coord.) (2009): *Historia de la educación en la Patagonia Austral. El rol del Estado*, Rosario, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

REFLEXIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE VACANCIA EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

Rafael S. Gagliano

En este trabajo indagamos, en clave de ensayo preliminar, la necesidad de discernir las áreas de vacancia en los estudios históricos de la educación pública argentina. En primer lugar, debemos enfatizar la enorme producción bibliográfica, rescate de fuentes y conformación de sólidos equipos de investigación desplegados en las décadas de la recuperación democrática de nuestro país como nunca antes había sucedido en líneas de continuidad y constante crecimiento.

La creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 1995 y la publicación sostenida de los *Anuarios* han creado las mejores condiciones para la constitución de un espacio intelectual propio que espeje la producción histórico-educativa de todos los colegas del país. Esta inmensa plataforma hecha con los esfuerzos y las contribuciones inestimables de los precursores y fundadores de la nueva historia de la educación argentina —Gregorio Weinberg, Cecilia Braslavsky, Adriana Puiggrós y Juan Carlos Tedesco— permitió abrir el campo intelectual, favoreciendo el encuentro periódico de académicos e investigadores en congresos nacionales e internacionales. Se ha dicho con razón que la producción bibliográfica de la historia de la educación argentina y latinoamericana también ha experimentado un crecimiento que desbordó la línea de la masa crítica y rápidamente adquirió densidad conceptual para fundar tradiciones intelectuales propias. Esa densidad conquistada ha ampliado las dimensiones históricas de la educación, no restringiéndola a la historia de la escuela o la escolarización. En zonas de vacancia podemos declinar las

preguntas de la historia de la educación en horizontes más dilatados, con enfoques y modos que den cuenta de la derivas de las nuevas discusiones y problemas con que miramos hoy los escenarios del pasado educativo argentino.

Porque hemos logrado avances es que podemos pensar colectivamente las posibilidades de nuevos desarrollos conceptuales en los conocimientos historiográficos y metodológicos, teóricos y epistemológicos, que nos permitan ampliar y profundizar nuestras miradas sobre el pretérito de la educación pública argentina, en diálogo vivo con nuestros presentes y con lo porvenir. La producción sostenida y las reuniones científicas periódicas han mejorado notablemente la comunicación entre los distintos grupos de investigación, y en esos mismos encuentros se han perfilado los borradores de las áreas de vacancia, las zonas de intersecciones productivas de abordajes interdisciplinarios. En ese mismo sentido, resulta imprescindible construir una base de datos cuantitativos de la historia educativa argentina junto con un vasto repositorio documental que preserve todas las fuentes disponibles en convenio con archivos y bibliotecas de todo el país que conservan acervos hasta hoy dispersos y poco conocidos. El acceso público a ese repositorio de la Historia de la Educación Pública Argentina —constituido por fuentes escritas y todo tipo de documentos en sus lenguajes originales, testimonios de la historia oral, publicaciones periódicas, audiovisuales, fotografías, entre otros— permitiría completar muchas series históricas que han llegado a nuestro conocimiento con grandes vacíos, interrupciones e inconsistencias. Ese esfuerzo silencioso de reconstrucción de las series históricas constituye una base indispensable para formular proyectos de investigación que alcancen logros de reconstrucción de sentido específico y permitan formular hipótesis con grados de mayor comparabilidad y argumentación.

166

A las herramientas descriptivas y narrativas ya elaboradas en historia de la educación necesitamos sumar otras que alimenten el conocimiento histórico y la autocomprensión de los sistemas, las instituciones y los sujetos de la educación, devolviendo inteligibilidad a lo que ha dejado de tener sentido en el presente. Archivos y museos escolares en instituciones de referencia podrían prestar una ayuda inestimable en la recuperación de acervos materiales e intangibles de la educación pública argentina. Resguardar esa memoria organiza los sentidos de la comunidad educativa local y la inscribe en una totalidad mayor. Archivos y museos escolares podrían mostrarnos que no todo fue en la misma dirección en el pasado de las escuelas, y la comprobación de esa misma extrañeza podrá suscitar nuevas líneas de indagación de un conocimiento en espera. La restitución de fuentes documentales y su acceso libre para el conjunto de los investigadores y académicos ampliaría notoriamente las formas de pensar históricamente los trabajos escriturarios del pasado, colaborando a los procesos de desustancialización de la linealidad progresiva del discurso mo-

dermo de la educación argentina. Quizá la escuela pública ayudó a entrar pero también a salir de una modernización compulsiva, reelaborando esa impronta y editándola en las tensiones y resistencias propias de los procesos de producción de conocimiento escolar.

Resulta claro que no todos los temas de investigación en historia de la educación exigen o demandan enfoques o planteos interdisciplinarios, pero los diálogos con las disciplinas de los estudios sociales y humanísticos han resultado de gran fertilidad en los análisis del pasado argentino. Los enfoques teóricos y conceptuales provenientes de la mirada antropológica, los desarrollos de los estudios culturales, las categorías del análisis del discurso político, las lecturas indiciarias, foucoultianas y gramscianas de la educación, los marxismos británicos, la indagación filosófica y las concepciones estéticas, el giro lingüístico y la perspectiva pragmática, sumadas a las investigaciones y avances teóricos del conjunto de las ciencias de la educación, han proporcionado capacidades concretas para renovar los objetos de la historia de la educación en diferentes registros analíticos y derribar cristalizados estereotipos de la historiografía liberal y revisionista.

La Argentina independiente es un país de tres siglos y los procesos educativos de todas las generaciones del pasado han sido una experiencia central en la vida pública de nuestro pueblo. El acceso a la cultura letrada que la escuela propuso hunde sus raíces en el período colonial que, de más en más, debemos interpelar en líneas de continuidad significativa con la etapa independentista y el propio desarrollo del siglo xx. Investigaciones en vacíos temáticos, de orden temporal y regional, tienen necesidad de desatar las ficciones de discontinuidad en las que una historia positivista y liberal de la política selló las formas de entender las periodizaciones para el conjunto de los procesos sociales y culturales del pasado argentino. Estas formas de parcelar y quebrar fenómenos de temporalidades distintas produjo una innecesaria balcanización de los proyectos de investigación, dificultándose una base común de argumentaciones identificadas en núcleos integradores —de base local, provincial, regional y nacional— que intentaran superar las tendencias a la atomización de los saberes históricos de la educación pública argentina.

Los sistemas, las instituciones y el conjunto de los sujetos/agentes presentes en la tradición moderna de la escuela pública argentina han tenido desarrollos distintos, conforme el peso interpretativo adjudicado por cada uno de los proyectos de investigación. El lugar central de índole hermenéutico y teleológico que ha tenido la constitución del Estado-nación en la configuración de los sistemas educativos modernos ha sido tan grande que ha eclipsado otros ingresos explicativos posibles en los niveles intermedios o moleculares de los procesos de escolarización masiva de nuestro país. Otra manera de deconstruir la tradición moderna de la escuela tal vez sea dar un giro sobre las tramas de la

cultura y experiencia escolar, mostrando las posibilidades, resistencias y limitaciones de los actores como agentes estatales y sociales presentes en el mismo espacio común. Nunca llegaremos a construir una cartografía exhaustiva de cada momento histórico pero sí aumentaremos la posibilidad de reconstruir los sentidos de época y las reservas de sentido interrogadas en los textos.

Es posible pensar que muchas líneas de investigación en historia de la educación surjan sinérgicamente con el hallazgo y el reconocimiento de nuevas fuentes de estudio en zonas de intersección interdisciplinar. Hacer dialogar con mayor fluidez los procesos educativos y culturales, orales y escritos, escolares y no escolares, recuperando las voces criollas, negras, indígenas e inmigrantes, entre la primera mitad del siglo XIX y la posterior a la batalla de Caseros, y entre ese momento y la consolidación del Estado-nación, constituye un vasto programa plagado de zonas de vacancia.

No contamos todavía con un estudio sistemático del conjunto heterogéneo y multifacético de las publicaciones periódicas educativas de las últimas dos décadas del siglo XIX y la primera del XX. Nos resta conocerlas en un fondo común, indagar sus agendas temáticas y medir los impactos en la construcción de una primera comunidad de lectores docentes, interpelados tanto por el Estado educador como por sus propios colegas editores y escritores. En el mismo sentido, la reconstrucción del mercado editorial de textos escolares y libros de lectura, también nos hablaría de los procesos de legitimación, aprobación y apropiación de catálogos y colecciones orientadas específicamente a maestros y profesores. Ese conjunto de publicaciones forjaron las tramas semánticas de los primeros lenguajes de la escolarización como saber propio de las escuelas y su trabajo cotidiano. Necesitamos validar glosarios, diccionarios o vocabularios que permitan ingresar a las redes de inteligibilidad con que cada época dialogó y se entendió consigo misma. En esos vocabularios históricos están presentes tanto las realizaciones concretadas como las posibilidades y alternativas que fueron posibles pero que no tuvieron lugar. Los tópicos vinculados a la dominación, la autoridad y el consentimiento, cruciales en los estudios sociales, podrían ser indagados en las claves semánticas de los léxicos históricos de la escolarización.

La escuela pública argentina ha tenido vínculos erráticos, combativos e indiferentes con las culturas populares. Programas de investigación que aborden, en larga duración, los encuentros y desencuentros de las culturas escolares y las “plebeyas” en sus múltiples soportes y lenguajes, constituye un desafío intelectual que nos permitirá complejizar los consagrados binarismos con que la escuela moderna abonó a la división dicotómica de las interpretaciones culturales y sus jerarquías implícitas.

Hay un campo por explorar presente en los vínculos entre el nacimiento de los deportes populares —el fútbol, pero no sólo él— y la creación de espa-

cios de sociabilidad y prácticas asociativas entre clubes y escuelas. La portada del primer número de la revista *Billiken* del 17 de noviembre de 1919 da cuenta de una zona de sociabilidad y diálogo entre las encontradas identidades de niños, menores y escolares.

Los procesos de escolarización como fuente para la creación de espacios de sociabilidad familiar y barrial generaron prácticas culturales concretas donde se configuraron los horizontes simbólicos de las clases medias argentinas. Una zona fértil de investigación histórica podría fundarse en la hipótesis de la escuela pública argentina —con sus docentes como agentes estatales— como una fuente simbólica e imaginaria del nacimiento de las clases medias. Nos falta saber cómo interpeló la escuela pública al proletariado rural y urbano, así como a las elites, con relación a la condición tácita de la pertenencia cultural a las clases medias. Junto con los empleados públicos, bancarios, profesionales, técnicos y pequeños comerciantes, los docentes argentinos lucharon por las primeras agremiaciones, protestaron en huelgas y dirimieron conflictos al interior de sus propias agrupaciones profesionales. La constitución de los recursos culturales propios de las clases medias forjaron aspiraciones de ascenso y movilidad social que rompieron el quietismo social de ricos y pobres, patronos y peones que habían poblado el imaginario de gran parte del siglo xix. Será muy interesante indagar cómo se desplegaron simbólicamente en las instituciones escolares estos procesos de constitución de las clases medias tanto en espacios urbanos y rurales como en las grandes ciudades y en los pequeños pueblos, en cada provincia y región. En ese punto, resulta muy productivo que la investigación histórica en educación se fortalezca en un diálogo vivo con textos literarios que reconstruyen ficcionalmente, con sus propias claves interpretativas, las problemáticas de la historia cultural y educativa del conjunto de los grupos y sectores sociales. Habida cuenta que la identidad de las clases medias casi se solapa con la identidad nacional, resulta importante conocer los múltiples sentidos que desplegó la modernización cultural —en formación de los gustos, lenguajes psicologizados y estéticas— de la escuela pública y sus procesos de escolarización cotidianos.

La escuela como un nodo de una vasta red de prácticas estatales abrió el campo a nuevas interpelaciones igualitarias, inscriptas en la desigual estructura social de cada momento histórico. Necesitamos indagar históricamente qué posibilitó y qué obtuvo esa práctica estatal formativa dirigida a las nuevas generaciones. Qué escenarios, qué campo de experiencias emergieron y cuáles otras se silenciaron. ¿Qué las hacía dominantes o hegemónicas a las redes de prácticas estatales de escolarización que finalmente resultaron consistentemente normalizadas? ¿Cuáles fueron los erosionamientos de las posiciones contestatarias, qué tipo de segmentaciones produjo el triunfo silencioso de los valores sedimentados de las clases medias? ¿Qué lugar tuvo el azar, lo ines-

perado, lo contingente en la aplicación de las normas y en las intervenciones didácticas, qué fue lo que consideró inaceptable la escuela pública moderna argentina en los efectos de problemas desencadenados e irresueltos a causa de su propio funcionamiento doméstico?

Se despliegan conceptualmente —en zona de vacancia— problemáticas emergentes que cada época obtura en sus debates o estrategias de afrontamiento, pero que generan pasivos entrópicos para las futuras generaciones de docentes y estudiantes. El cúmulo de emergentes que no pueden reabsorberse neutralizan las capacidades de autocorrección y aprendizaje institucional. La intolerancia a la incertidumbre impidió reconocer cuándo un hecho emergente revestía la energía de lo nuevo y cuándo constituía el puro regreso de lo viejo, premoderno, bárbaro o facúndico. Un enfoque de derechos estaría interesado en observar la evolución histórica del sistema de responsabilidades y responsabilidades presentes en las prácticas estatales de formación en la escuela pública argentina, la fortaleza o fragilización institucional que devino de esas prácticas con el consiguiente despliegue de modos de escolarización diferente en experiencias y apropiación de saberes.

En zona de vacancia se encuentran también las historias largas y contextualizadas de instituciones que compartieron lógicas públicas y privadas en combinaciones conservadoras y asistenciales como la Sociedad de Beneficencia, interrogada en clave de la historiografía educativa con el objeto de comprender los vínculos pastorales y educativos del Estado y la sociedad civil dirigencial con las poblaciones subalternas sumidas en la indigencia, el desamparo y la orfandad. Las políticas de justicia social y educativa del peronismo no serían comprensibles sin un análisis de las tramas y vasos comunicantes entre lógicas estatales, públicas y privadas presentes en la vida institucional de la Sociedad de Beneficencia por más de ciento veinte años.

¿Cuántas continuidades y rupturas y qué abanico de correspondencias podríamos descubrir entre las prácticas de enseñanza de las escuelas de la Sociedad de Beneficencia y las escuelas públicas de la ley 1.420 o las creadas bajo la Ley Láinez? Esa narrativa podría hablarnos de la estructura social de la Argentina premoderna urbana/rural tanto como del país de la inmigración, moderno y capitalista que se solapó con aquel. En ese mismo orden, podrían pensarse e investigarse las luchas culturales y políticas que la educación pública estatal libró contra los internados religiosos, los sistemas tutoriales ingleses y las escuelas étnicas o de comunidades de inmigrantes. Esos combates fortalecieron y cristalizaron al mismo tiempo el núcleo más intangible de los procesos formativos de la escuela pública argentina.

Las zonas de vacancia en Historia de la Educación tienen áreas vinculadas con el reconocimiento de nuevos campos de estudio e investigación, agendas con inéditos enfoques y desafíos teóricos y metodológicos. Afrontamos tam-

bién vacíos explicativos derivados del uso de las herramientas teóricas utilizadas, de tal suerte que patrones y regularidades persistentes en el tiempo — ejemplo, las utopías educativas que cruzan cinco siglos de historia americana y la disputa por las estructuras de gobierno y dominación— han pasado a un segundo plano a favor de la excepción, lo micro y lo nuevo coyuntural. Sin caer en historias totalizantes al uso hegeliano, podríamos reconstruir representaciones que delimiten objetos de investigación consistentes con la historia larga de Latinoamérica. En ese sentido resulta muy valioso el aporte ofrecido en *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, compilado por Nicolás Arata y Myriam Southwell,¹ cuyos autores ayudan a pensar renovaciones temáticas, tiempos y periodizaciones diferentes para una mirada cohesiva de la educación en América Latina. Cabe acotar que el texto referido se inscribe en la tradición iniciada por Adriana Puiggrós y Claudio Lozano Seijas con la publicación en 1995 del primer tomo de la *Historia de la Educación Iberoamericana*,² que abrió el camino a nuevas y generosas conceptualizaciones y perspectivas teóricas.

Con sus obras publicadas y las investigaciones en curso, el campo de la historia de la educación dialoga con muchos lectores en simultáneo: con los colegas próximos y distantes, con las propias tradiciones académicas e intelectuales del pasado argentino, y con los profesores de los institutos de formación docente de todo el país. Cada lector se apropiará de modos distintos, operará sobre ellos leyéndolos fuera de contexto, en los propios contextos o en otros distintos y distantes. Pensar en todos esos lectores también puede constituir un área de vacancia que habrá de cubrirse con encuentros, diálogos y entendimientos que respeten las propias autonomías profesionales y al mismo tiempo colaboren solidariamente en enriquecimientos recíprocos.

Rafael Gagliano. Profesor de Historia. Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica. Autor de *Selección de textos. Manuel Belgrano. Escritos sobre educación*, Buenos Aires, UNIPE, 2011.

NOTAS

- ¹ Arata, N. y M. Southwell (comps.): *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria, 2014.
- ² Puiggrós, A. y C. Lozano Seijas (comps.): *Historia de la educación iberoamericana*, tomo I, Buenos Aires, Miño & Dávila, 1995.

EXHUMANDO TRAYECTOS. UN RECORRIDO POR LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LA REGIÓN PATAGONIA NORTE

Mirta Teobaldo

La Historia de la Educación en la Patagonia está ligada a la construcción del campo educativo de lo que el Estado, en los 80, denominaba el “desierto” o la “barbarie”. De allí la importancia que tuvo para la “misión civilizadora” la escuela primaria diseñada por la ley 1.420, cuyo ámbito de aplicación fue la Capital Federal y los territorios nacionales. Es por esta razón que la educación no puede entenderse si no nos detenemos en el proyecto de formación y consolidación del Estado argentino, como también y fundamentalmente si no la miramos desde una perspectiva regional y local, deteniéndonos en las otras voces, en las otras historias.

A partir de 1987, en la Facultad de Ciencias de la Educación del Comahue, se iniciaron investigaciones centradas en la Historia de la Educación en la Patagonia norte. Paulatinamente se fueron agregando trabajos sobre el resto de la región. Empleo la palabra “región” para referirme no sólo a la espacialidad geográfica, sino a las comunidades académicas que se desempeñan a lo largo y ancho de la misma, incluidas las de la provincia de La Pampa. Además, con la apelación a la historia regional, a semejanza de lo que dice Silvina Quinteros¹ respecto de la geografía regional, pretendemos dar cuenta de diferencias significativas en su construcción en relación con un todo mayor que las contiene, incluso para negarlas o marginarlas.

En este punto es justo mencionar el impulso liminar que nos dio la inclusión en el proyecto de *Historia de la Educación en las provincias y los territorios nacionales* dirigido por Adriana Puiggrós y codirigido por Edgardo Ossanna (proyecto que federalizó la investigación), pues si bien habíamos iniciado ya el camino al introducirnos en los senderos locales para buscar nuestras propias huellas, pudimos compartir e integrar las categorías que surgían de los documentos hallados *in situ*, construidas con nuestro sello y en sintonía con las trabajadas por los otros grupos integrantes de aquel equipo. Un salto verdaderamente cualitativo respecto de la historiografía clásica que leíamos durante nuestra formación de grado, donde no se consideraba la historia reciente y se marcaba que las ideas que circulaban en Europa llegaban a estas tierras con cincuenta años de atraso. Tecnología y renovación historiográfica mediante, ya no existe esa famosa “norma” tanto para que aterricen en estas latitudes las preocupaciones e intereses de otros lares como para que vuelen desde nuestro suelo el pasado-presente registrado en nuestra propia historiografía. Por citar sólo un ejemplo, actualmente está recorriendo los circuitos evaluadores argentinos un *dossier* sobre territorios nacionales, educación y prensa en la Argentina elaborado por colegas de la Universidad de Barcelona.

Buscar y encontrar huellas, indicios y modos de hacer marca algo más del clima de época, de las virtualidades y las realidades de la comunidad de historiadores en la academia globalizada actual. Nos habla, también, del trabajo cotidiano comprometido, del que observa y cómo observa más allá de los modos y las modas, más allá de las políticas, más allá de los presupuestos. Digo más allá, ingenuidad al margen, en el sentido de que si ese más allá es ineludible no es determinante, porque, como dijo Galileo, “En lo tocante a la ciencia la autoridad de un millar no es superior al humilde razonamiento de una sola persona”.

No puede dejar de mencionarse que las políticas universitarias durante los últimos treinta años marcaron con efectos paradójales la investigación. Desde los difíciles comienzos de la construcción y aplicación de políticas de investigación, pasando por los incentivos de las políticas neoliberales. Si bien en los últimos años la investigación se vio beneficiada por el mayor número de becarios provenientes de las universidades y del Conicet, así como por la participación de investigadores con carreras de posgrado, el escaso presupuesto destinado a las ciencias sociales ha sido casi una constante. En la Patagonia la relación costo/distancia fue y aún es una operación de difícil resolución. Hacer efectivo no sólo el trabajo de campo en la inmensidad territorial sino, también, la participación de todos los integrantes de los equipos en eventos académicos nacionales e internacionales, significa poner en juego estrategias creativas de sobrevivencia académica. Complementario a esto, existe un problema compartido por todos o casi todos los investiga-

dores, y es la dificultad para ubicar las fuentes. Tarea complicada a medida que nos alejamos de la historia reciente, dado que en las actuales provincias patagónicas se perdió o no se conservó documentación del territorio por razones de traslado, espacio, o de políticas de resguardo ineficientes. Los documentos oficiales nacionales tenían un circuito de distribución complejo, por lo que a falta de un control aceitado se produjo un vaciamiento importante. Luego de la provincialización, en las escuelas, la conservación y exhibición de los documentos dependieron a menudo de criterios personales y de cierto *habitus* institucional por el que se tiraban o quemaban documentos de acuerdo con una reglamentación que establecía la incineración cada cierta cantidad de años. Pudimos observar en las dependencias de los consejos o de los centros de documentación diferentes políticas de memoria; la burocrática y la que borra y desaparece las evidencias de lo realizado en períodos políticos no afines al gobierno de turno. No obstante, existen fuentes de valor inestimable en bibliotecas particulares y archivos privados que compensan, a menudo, la escasa existencia de las oficiales: memorias de maestros, cuadernos de actuación, cartas, autobiografías, narraciones de visitantes, de observadores interesados, de intelectuales de la región, periódicos, revistas docentes y fundamentalmente testigos clave aún de la época de los territorios nacionales, a los que mediante la historia oral fue posible indagar sobre sus experiencias docentes.

A la dificultad de dar con la fuente, como si fuera el arca perdida, se agrega una no menos importante, los interminables caminos que hay que recorrer debido a la dispersión de las escuelas, entre otras instituciones educativas ubicadas en zonas rurales y cordilleranas. La descentralización política y administrativa característica de la Patagonia —región a la que definiría con una sola palabra: INMENSIDAD— representa un desafío enorme a la hora de enfrentarla. Razón por la cual considero indispensable que los grupos de investigación o los tesisistas, al finalizar sus proyectos, pongan a disposición de otros investigadores el acervo documental hallado.

Las diferencias significativas en la región académica de la Patagonia pueden negarse o marginarse en tanto y en cuanto se puedan comparar en las investigaciones realizadas el estudio de temáticas comunes desarrolladas en las universidades patagónicas: Comahue Río Negro, San Juan Bosco, Austral, La Pampa y en Institutos de Formación Docente.² Son similares los resultados obtenidos en cuanto a la diversidad étnica del alumnado, a la precariedad de la infraestructura edilicia, a la participación de los vecinos caracterizados en los consejos escolares, a la intervención de los salesianos en la estructuración del sistema educativo, a los modos de comportamiento de la elite, a la mediación de las empresas del Estado para el desarrollo de la educación, entre otros. Conclusiones que surgen de las características so-

ciales, políticas, geográficas, económicas y culturales de la región (como el carácter fundante de la sociedad civil, sus demandas a favor de la creación de escuelas; la intervención del Estado a menudo complementaria de dicha acción; el predominio de la educación rural, la escasa densidad demográfica en un gran espacio dibujado por áridas mesetas, fértiles valles y una altísima cordillera, la trashumancia en épocas de veranada y de invernada; los emprendimientos estatales: YPF y su vinculación con la educación, etcétera).

Los ejes conductores que atraviesan lo señalado fueron y están siendo deconstruidos/construidos por distintos grupos de investigadores y tesis locales, nacionales e internacionales, tanto desde una mirada macro, enfocada en las políticas y en el sistema, como micro, orientada a estudios de casos. Los ejes Estado y educación agrícola; Estado, Iglesia y educación; Estado y sociedad civil; educación y trabajo; representaciones sociales sobre diversos tópicos en la prensa y en los textos escolares, surgieron de fecundos diálogos mantenidos durante el trayecto de formación de grado y posgrado con alumnos y con colegas de universidades nacionales e Internacionales y por el trabajo compartido en proyectos como Histelea, RELEE y MANES.

A riesgo de ser injusta, pues resulta imposible por falta de espacio mencionar a todos los investigadores en nuestro campo a lo largo y ancho de la región, citaré sólo algunos de los que están en actividad: María Andrea Nicoletti, Milagros Pierini, Dina Rozas, Juan Ruiz, Glenda Miralles, Rosana Cipresi, Claudia Salomón Tarquini, Laura Méndez, Walter Delrío, Carlos Pedrotti, Agustín Assaneo.

El crecimiento del área disciplinar ha tomado en los últimos años una trascendencia que se manifestó en gran cantidad de eventos académicos. Por la misma razón de espacio rescataré sólo los regionales para evidenciar su evolución, ya sea por ser ella su eje principal o bien por la organización de mesas temáticas que la incluyen:

- XVI ediciones de las Jornadas de Investigación. Universidad Nacional de La Pampa.
- II Jornadas de Historia de la Patagonia, UNCo, General Roca, 2006.
- Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia, San Miguel de Tucumán, 2007.
- III Jornadas de Historia de la Patagonia, UNCo y el Centro de Estudios Patagónicos, Bariloche, 2008.
- XII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia, San Carlos de Bariloche, Río Negro. 2009.
- II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad, General Pico, La Pampa, 2009.

- 5.º Congreso Nacional y 3.º Internacional de Investigación Educativa. “Investigación educativa y compromiso social”. Cipolletti, 2009.
- IV Jornadas de Historia de la Patagonia. Universidad Nacional de la Pampa, 2010.
- 6.º Congreso Nacional y 4.º Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, 2013.
- VI Jornadas de Historia de la Patagonia, Cipolletti, 2014.

No obstante, más allá del avance cuanti y cualitativamente citado, la Historia de la Educación regional es aún un campo enorme para develar. Quedan por indagar, tanto para profundizar lo realizado como para abrir nuevas líneas de investigación, temas referidos a: reformas educativas y políticas gremiales, escuelas técnicas, industriales, agropecuarias, supervisiones escolares en las últimas décadas, historia de los institutos de formación docente, etc. Por último, me queda decir que en esta compleja red en continuo desarrollo se entretejen las múltiples historias que constituyen a mi criterio el refugio de la soberanía frente a las políticas de globalización sin tiempo y sin espacio. Pero además, y por cierto, no menos importante, en mi humilde opinión, componen también lo que Benedetti llama un “nomenclátor de expectativas”.

Mirta Teobaldo. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Directora de la Especialización en Cultura Letrada en Argentina de la Universidad Nacional de Comahue. Autora de *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba, EFYH, 2011.

NOTAS

- ¹ Quintero, S. (2002): “Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo xx”, *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n.º 127. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>
- ² Una lista parcial de las investigaciones realizadas en las distintas unidades académicas es la siguiente:
 - Universidad del Comahue (sedes Neuquén y Cipolletti): García Amelia, B. (2007): “La Patagonia en los libros de lectura de la escuela primaria de Río Negro y Neuquén 1956-1962. Imágenes y representaciones: entre la realidad y el mito”, en *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 11, Buenos Aires, Prometeo; Navarro Flórida, P. (2007): *Paisajes del progreso. La resignificación de la Patagonia Norte, 1880-1916*, UNCo, Neuquén, Educo; Nicoletti, M. A. y P. Navarro Flórida (2004): “Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910)”, en *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 5, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires,

Miño y Dávila editores; Nicoletti, M. A. (2000): "La polémica en torno a la educación salesiana y la educación estatal en la Patagonia (1880-1920)", en González, G. *et al.*: "L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanza ed attuazioni in diversi contesti", en Attii del 4.º Convegno Internazionale Di Storia Dell' Opera Salesiana, México, 12-18 febbraio 2006, volume II, Roma; Nicoletti, M. A. (2004): "La congregación salesiana en la Patagonia: 'civilizar', educar y evangelizar a los indígenas (1880-1934)", en *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 15, n.º 2, Tel Aviv; Teobaldo, M. (2007): "Una particular mirada a la educación de los territorios del norte de la Patagonia: Juan Benigar y sus reflexiones sobre educación. 1936", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n.º 8, Buenos Aires, Miño y Dávila editores; Teobaldo, M. (2004): "Docencia, política y religión. Dos historias docentes en el territorio nacional de Río Negro 1926-1933", *Anuario de la Sociedad Argentina de la Educación*, n.º 5, Buenos Aires, Prometeo; Teobaldo, M. (2001): "Las memorias como fuente historiográfica", *Actas Pedagógicas*, (2) n.º 1, Cipolletti, UNCo, Neuquén; Teobaldo, M. (2006): "Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia norte (1884-1957)", en *Educere e educare, Revista de educação*, n.º 2, Brasil, Universidad Estadual del Oeste de Paraná; Teobaldo, M. y A. García (1999): "Docentes como intelectuales/productores: sus revistas profesionales mediadoras de la relación escuela-sociedad", *Historia da Educação*, n.º 5, Brasil, Asphe y Ufpel; Teobaldo M. (2004): "Docencia, política y religión. Dos historias docentes en el Territorio Nacional de Río Negro", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n.º 5, Buenos Aires, Prometeo; Teobaldo, M. y A. García (1999): "La educación entre la inmigración y el nacionalismo 1884-1930", *Historia da Educação*, n.º 6, Brasil, Asphe, Ufpel; Teobaldo, M. y A. García (1998): "Los textos de pedagogía en las escuelas normales de la Patagonia norte. 1947-1969", en Gómez García, M. y G. Trigueros Gordillo (coord.): *Los manuales de texto en la Enseñanza Secundaria (1882-1990)*, Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Teobaldo, M. y M. A. Nicoletti (2007): "La educación en Río Negro", en Marta Ruffini y Fredy Massera (coord.): *Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la historia de Río Negro. 1884-1955*, Fundación Ameghino y Legislatura de la Provincia de Río Negro; Teobaldo, M. y A. García (2007): "Para ser patriota. El nacionalismo en los textos escolares argentinos. 1910 a 1952", en *Texte et image dans les Mondes Hispaniques et Hispano-américains, Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'éducation et la Culture dans le Monde Iberique et Ibéroaméricain, Tours, CIREMLA*; Teobaldo, M. y A. García (2007): "Las imágenes en los libros de lectura utilizados en Argentina durante la primera mitad del siglo xx", en *Image et Transmission de Savoirs dans les Monde Hispaniques et Hispano Américains, Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'éducation et la Culture dans le Monde Iberique et Ibéroaméricain, Tours, CIREMLA*; Teobaldo, M. y M. Nicoletti (2009): "De salvajes y de santos. Las representaciones sobre el otro en los textos escolares en la Patagonia Norte, 1957", en Artieda, T. (coord.): *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*, Proyecto RELEE, Luján, UNNE-UNLU; Teobaldo, M. (2009): "Enseñar y aprender en las escuelas de la Patagonia Norte 1884-1957", en Bottarini, R. y P. Spregelburd (coords.): *La alfabetización de un siglo a otro: desafíos y tendencia*, Luján, Imprenta de la UNLU; Teobaldo, M. y A. García (2004): "La Educación en Río Negro", en *El Gran Libro de la Provincia de Río Negro*, Neuquén, Editorial Alfa; Teobaldo, M. y M. Nicoletti (2007): "Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares 1886- 1940", en *Quinto Sol, Revista de Historia Regional*, n.º 11, Universidad de La Pampa, Santa Rosa; Teobaldo, M., A. García; M. Nicoletti; G. Miralles (2008): "La Patagonia en los textos escolares. Un

- relato acerca de la investigación”, en *Cuadernos de Educación*, año VI, n.º 6 Córdoba, publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon; Teobaldo, M. (2008): “Los inspectores nacionales en los territorios de Río Negro y Neuquén. Un análisis desde las representaciones”, en *Estudios Trasandinos*, vol. 14, n.º 1, Neuquén, EDUCO; Teobaldo, M. y J. Jaramillo (2012): “La patria en el sur. Representaciones sobre el territorio patagónico argentino en los textos escolares de Río Negro y Neuquén. 1960-1990”, en *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n.º 12, Buenos Aires, Prometeo.
- Centro Regional Bariloche: Delrío, W. (2005): *Memorias de expropiación. sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes; Briones C. (comp.) (2005): *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de la alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia; Méndez, L.; L. Lusetti; C. Mecozzi (2008): “Escuelas públicas de frontera. Proceso de institucionalización de la educación en el Noroeste del territorio de Río Negro 1930-1945”, ponencia presentada en las III Jornadas de Historia de la Patagonia, Bariloche.
 - Universidad Austral: Ossanna, E.; Sarasa, N. (2006): *Historia de la educación en la Patagonia Austral*, tomo I, Buenos Aires, UNPA; Ossanna, E. y M. Pierini (2008): *Historia de la educación en la Patagonia Austral*, tomo II, Buenos Aires, UNPA; Pierini, M. (2013): *Los salesianos en Santa Cruz. Una perspectiva para el análisis de las relaciones Iglesia-Estado. 1930-1955*, Río Gallegos, Ediciones de la UNPA.

“PONIENDO EL CUERPO” O ACERCA DE NUEVOS PROBLEMAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Pablo Scharagrodsky

En los últimos veinte años la Historia de la Educación en la Argentina ha incorporado nuevos enfoques teóricos, distintas perspectivas metodológicas, renovadas aproximaciones epistemológicas, diversas fuentes y múltiples temáticas. Entre estas últimas emergieron lentamente las problematizaciones sobre los cuerpos —y sus múltiples dimensiones— en el particular campo del discurso pedagógico moderno, los dispositivos escolares, los sistemas de instrucciones públicos, las instituciones y culturas escolares, el universo de los rituales, los formatos educativos “alternativos” y todo aquello vinculado con la trama pedagógica, educativa y/o escolar. Alejándose de las perspectivas que históricamente identificaron a los cuerpos como materialidades “naturales”, dadas, inmutables, inmóviles, eternas y universales; diversos trabajos comenzaron a conceptualizarlos como construcciones socioculturales históricamente situados, atravesados por ciertas prácticas, saberes y discursos, en el marco de determinadas lógicas institucionales e insertos en ciertas tramas de sentidos y significados específicos y particulares.

Más allá de la heterogeneidad analítica, el punto de partida epistémico se orientó hacia la imposibilidad de pensar los cuerpos por fuera del lenguaje, la cultura, los imaginarios, el mundo de las representaciones, las relaciones de poder, las formas de dominación, las prácticas, los saberes, los discursos, los rituales y las instituciones.¹ Cada vez más y

con mayor intensidad, desde distintos enfoques los cuerpos no dejaron de ser pensados sino es por dentro de la historia y de los discursos que los nominaban y, en parte, los regulaban y constreñían. Como señala Peter Burke

... en las últimas tres o cuatro décadas hemos visto un número notable de historias sobre asuntos anteriormente considerados carentes de historia, como por ejemplo la muerte, la mierda, los gustos, la suciedad y la limpieza, el cuerpo, la sexualidad, la feminidad, la masculinidad, etc. Aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como una “construcción cultural” sometida a variaciones en el tiempo y en el espacio.²

Gran parte de los tópicos mencionados por Burke estuvieron inspirados en trabajos clásicos anteriores a los años 60, como los de George Simmel sobre el rostro y la mirada; Norbert Elias sobre la genealogía de los comportamientos corporales y su relación con el proceso civilizatorio; David Efron sobre los comportamientos corporales y su oposición al determinismo biológico de las teorías nazis; Margarte Mead sobre la diferente lógica simbólica de la cultura corporal en sociedades no occidentales o los del gran Marcel Mauss sobre técnicas y movimientos corporales, entre otros.³ Todos ellos sentaron las bases de una teoría social del cuerpo que terminó de establecerse con una gran potencia analítica e interpretativa entre los años 60 y 70 del siglo xx con producciones provenientes del heterogéneo campo de la teoría social del cuerpo. En una parcial e incompleta lista se destacaron en las últimas cuatro décadas: Erving Goffman, Michel Foucault, Bryan Turner, Thomas Laqueur, Agnes Heller, Fehér Ferenc, Mike Featherstone, Georges Vigarello, Jean-Jacques Courtine, Alain Corbin, Jacques Le Goff, Richard Sennett, Pierre Bourdieu, Roy Porter, David Le Breton, Adrienne Rich, Monique Wittig, Joan Scott, Judith Butler, entre muchos otros y otras. Algunos de estos trabajos hicieron menciones indirectas a la transmisión, circulación, distribución, producción, reproducción, apropiación y resistencias de ciertos órdenes corporales y su imbricación con alguna faceta vinculada a lo educativo, lo pedagógico y lo escolar. Otros potenciaron nuevas preguntas, inquietudes e interrogantes. En ambos casos, habilitaron la interpelación del espacio educativo como productor —y al mismo tiempo, mediador y cuestionador— de formas corporales específicas que excedieron el universo biológico condensando sentidos políticos, filosóficos, ideológicos, económicos, culturales, sexuales, estéticos y éticos.

DESARMANDO LA MATERIALIDAD DE LOS CUERPOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA: BALANCES

A partir de múltiples perspectivas discursivas, los cuerpos fueron objetos de sugerentes preocupaciones hermenéuticas y analíticas. La sexualidad, la emocionalidad, el deseo, el placer, la sensualidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas con el cuidado y mantenimiento del cuerpo, las técnicas corporales, la salud y la enfermedad, el buen vivir, la visualidad, la gestualidad, las metáforas corporales o los registros sensoriales se convirtieron en algunos de los aspectos propios e inseparables de la “existencia corporal” y comenzaron a ser indagados en su “simbólica” materialidad. Estos tópicos fueron en la modernidad, en gran parte, producidos por una variedad de discursos, especialmente el médico, el religioso y el pedagógico; y por un conjunto de instituciones, entre las cuales la familia y la escuela tuvieron un lugar de privilegio.

En los últimos veinte años la historia de la educación argentina tuvo una importante producción al respecto. En una revisión panorámica y de ninguna manera exhaustiva, entre los diferentes trabajos que han circulado podemos mencionar aquellos que problematizaron en forma sutil e inteligente las reglas de etiqueta y del vestir en las instituciones escolares modernas y sus complejas y contradictorias vinculaciones con ciertos sentidos sobre la civilidad, la nacionalidad, el patriotismo, la otredad o con determinados valores morales como la decencia, la prolijidad, la austeridad, la limpieza y la virtud;⁴ los sugerentes trabajos vinculados con las formas y los modos en que los sistemas educativos, ciertas disciplinas escolares y las pedagogías modernas han participado en la formación de regímenes y normatividades visuales escolares⁵ las importantes producciones que se centraron en el lugar que tuvieron los cuerpos y ciertas metáforas corporales en las ceremonias y los rituales escolares y su relación con la construcción de una tradición mítica a partir de la circulación de símbolos y próceres nacionales;⁶ las originales investigaciones que focalizaron la atención en la alimentación escolar como organizador de hábitos cotidianos, de usos y costumbres y de regímenes corporales moralmente saludables y políticamente adecuados sobre el “buen vivir”;⁷ los clásicos e importantes análisis sobre el cuerpo infantil moderno en el campo de la pedagogía;⁸ las adecuadas y pertinentes indagaciones generadas en el marco del higienismo escolar tanto en su faz preventiva como en su faz represiva, identificando a los cuerpos sucios, olorosos, pobres, inmorales, incivilizados o políticamente peligrosos como enfermos, cuasi-patológicos o desviados;⁹ los significativos aportes provenientes de la historia sociocultural de las mujeres, los géneros y la diferencia sexual en el ámbito educativo como constructor de una amplia y compleja

red de otredades corporales individuales y colectivas, así como sus fugas y resistencias;¹⁰ las importantes contribuciones relacionadas con los procesos de feminización y feminilización de la docencia;¹¹ los análisis producidos a partir de la cultura física como condensadora de ciertos sentidos vinculados con la decadencia física, el deterioro biológico y la degeneración racial; la argentinidad, lo foráneo y un tipo esperable de corporalidad; la sexualidad, la emocionalidad y el deseo; la salud, la higiene y la enfermedad; la normalidad somática, la anormalidad física y el desvío o la belleza, la fealdad física y su arbitraria relación con la bondad y la maldad;¹² y los excelentes estudios sobre sensibilidades y emotividades como registros constitutivos de lo social, lo educativo y lo escolar.¹³

POSIBLES DESAFÍOS SOBRE LOS CUERPOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Sin duda, gran parte de esta producción ha abierto nuevos interrogantes, ha creado nuevos problemas y ha construido nuevos objetos configurando un escenario complejo y lleno de desafíos. Sintéticamente, al menos dos merecen destacarse.

Un primer gran desafío es continuar y profundizar la analítica de las problemáticas corporales en el campo pedagógico a partir de categorías provenientes de la historia sociocultural, del giro lingüístico, de los estudios decoloniales, de los *Men's Studies* y, fundamentalmente, de la teoría *queer*. Si aceptamos que los discursos son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan y que no se refieren sólo a objetos, no identifican objetos, sino que los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención; entonces “el cuerpo” como categoría construida no queda exenta de esta compleja operación semántica. Desde esta perspectiva es imposible separar la descripción simbólica y lingüística de la realidad, de sus “efectos de realidad”. Al describir un objeto, en este caso “el cuerpo”, el discurso en cierto modo lo inventa y la dota de ciertos sentidos y excluye u omite otros posibles. Un discurso sobre “el cuerpo”, incluso cuando sólo pretenda describirlo “tal como es”, lo que hace es crear una idea particular del mismo. La supuesta descripción es, de hecho, una creación y una particular interpretación. Parafraseando a Butler, el discurso describe como descubrimiento algo que el mismo discurso crea. Primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que crea termina apareciendo como un descubrimiento.¹⁴ Desde esta perspectiva cualquier parte, zona, región, fluido o proceso corporal condensa sentidos, imágenes, alusiones, símbolos, metáforas y metonimias que exceden al propio registro biológico u orgánico. Por ejemplo, la historia de cómo circularon y se transmitieron ciertos regímenes de verdad sobre la vestimenta, los usos del

cuerpo, su cuidado, el peso y la talla ideal, la belleza y la fealdad, los órganos genitales, la menstruación, el himen, la eyaculación, ciertas partes del cuerpo y determinados órganos (la pelvis, el abdomen, los senos, la cara, las manos, los ojos, la nariz, el mentón, las orejas, las piernas, los hombros, el cuello, los dedos, la frente, las pupilas, el cerebro, el corazón, el pulmón, el estómago, etc.), o ciertas patologías y/o enfermedades (la histeria, la tuberculosis, la clorosis, la anemia, el onanismo, la dispepsia, la depresión, la agorafobia, la obesidad, la neurastenia, el raquitismo, la imbecilidad, la idiotez, etc.) en las instituciones educativas modernas condensaron cuestiones y problemáticas morales, estéticas, sexuales, étnicas, de clase y políticas más que aspectos estrictamente orgánicos o biomédicos. Desde esta posición epistémica la historia de los cuerpos educados y escolarizados y de cómo el lenguaje los configuró —con sus matices, fugas y resistencias— se constituye en una excelente “excusa” o un formidable “pretexto” para comprender problemas institucionales, culturales, sociales, políticos, económicos y sexuales del pasado y, también, del presente.

Un segundo gran desafío es profundizar el foco analítico e interpretativo en la circulación y apropiación del “proyecto corporal moderno” a partir del juego de escalas geopolíticas. Especialmente a partir de siglo XIX se generó en Occidente un fuerte proceso de globalización, circulación, intercambio, apropiación, imposición y normalización de un “proyecto corporal moderno” a partir de bases “científicas” y racionales. Muchos países de Occidente, a partir de la consolidación de sus Estados y de sus sistemas educativos, participaron en la producción, transmisión y circulación internacional de saberes y prácticas vinculadas con la definición de ciertos órdenes corporales correctos, adecuados y deseables. Sin embargo, el proceso no fue lineal ni uniforme. Estuvo saturado de re-apropiaciones, negociaciones, resistencias y múltiples mediaciones generadas entre ciertas usinas de producción dominantes (Alemania, Francia, Inglaterra, Suiza, Suecia, Italia, España, Estados Unidos, etc.), ciertos países latinoamericanos, determinadas regiones, ciudades y localidades. Los usos, préstamos y resignificaciones que actores e instituciones locales en la Argentina —y el resto de los países latinoamericanos— produjeron, instalaron nuevas sensibilidades corporales en los imaginarios y en las propias prácticas regionales. Esto último, matizaría y/o cuestionaría las interpretaciones totalizantes y homogeneizantes sobre un “proyecto corporal moderno” monolítico en la Argentina como unidad sin pliegues internos, rescatando el interjuego de escalas en las que lo internacional, nacional y regional se amalgamaron en forma diferenciada, produciendo permanentes flujos semánticos diferenciados de aquellos generados en otros espacios y tiempos específicos. De esta manera, los tópicos corporales anteriormente mencionados (la sexualidad, la emocionalidad, el deseo, el placer, la sensualidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas con el cuidado

y mantenimiento del cuerpo, las técnicas corporales, la salud y la enfermedad, el buen vivir, la visualidad, la gestualidad, las metáforas corporales, los registros sensoriales, etc.) fueron resignificados por actores, instituciones y disputas locales produciendo nuevos proyectos corporales con sus híbrides y tonalidades semánticas inscriptas y reinscriptas recurrentemente en los cuerpos y en sus movimientos.

En definitiva, los desafíos en este particular campo son profundizar en estas y otras líneas de indagación ya que, sencillamente, en el guión y en la escenografía pedagógica y educativa, lo que nunca ha faltado —material y simbólicamente— han sido los cuerpos, sus deseos, placeres, emociones, sensaciones, miedos y fantasías.

Pablo Scharagrodsky. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente e investigador en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Nacional de La Plata. Compilador de *Miradas médicas sobre la “cultura física” en Argentina (1880-1970)*, Buenos Aires, Prometeo, 2014.

NOTAS

¹ Entre otros, véase: Turner, B. (1989): *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, FCE; Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Barcelona, Paidós; Corbin, A., J. J. Courtine y G. Vigarello (2005): *Historia del cuerpo. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra*, tomo II, Madrid, Taurus; Le Breton, D. (2002): *Sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

² Burke, P. (ed.) (2003): *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, p. 14.

³ Véase Le Breton, ob. cit.

⁴ Dussel, I. (2003): “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares”, *Anuario Argentino de Historia de la Educación*, (4): 11-37; Dussel, I. (2000): “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”, en Gvirtz, S. (ed.): *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana.

⁵ Dussel, I. (2009): “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”, revista *Nómadas*, (30): 180-193; Serra, S. (2011): *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo xx en Argentina*, Buenos Aires, Teseo; Torricella, A. (2014): “Cultura física, discurso científico y usos de la fotografía. Convergencias epistemológicas en torno a las representaciones del cuerpo, Argentina 1910-1940”, en Scharagrodsky, P. (comp.): *Miradas médicas sobre la “cultura física” en Argentina (1880-1970)*, Buenos Aires, Prometeo.

⁶ Amuchástegui, M. (2000): “El orden escolar y sus rituales”, en Gvirtz, S. (ed.): *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana; Amuchástegui, M. (2002): *Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual*, tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés; Bertoni, L. (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo xix*, Buenos Aires, FCE.

- 7 Aisenstein, A. (2010): "Entre la nutrición y el gusto. Prescripciones alimentarias en la escuela primaria argentina", *Anuario Argentino de Historia de la Educación*, n.º 11, Buenos Aires, Prometeo; Aisenstein, A. (2014): "Educación física y educación alimentaria: distintos modos de medicalizar la educación corporal escolar", en Scharagrodsky, P. (comp.): *Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970)*, Buenos Aires, Prometeo.
- 8 Narodowski, M. (1999): *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- 9 Puiggrós, A. (1996): *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz; Di Liscia, M. y G. Salto (eds.) (2004): *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, Santa Rosa, Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa; Sánchez, N. (2007): *La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943)*, Buenos Aires: Sociedad Científica Argentina; Scharagrodsky, P. (2008): "Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin de siglo XIX", en Scharagrodsky, P. (comp.): *Gobernar es ejercitar*, Buenos Aires, Prometeo; Lionetti, L. (2011): "Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX", *Cuadernos de Historia*, (34): 31-52; Agüero, A., A. Milanino, J. Bortz & M. Isolabella (2012): "Precursores de la Antropometría Escolar en la Ciudad de Buenos Aires: Luis Cassinelli, Genaro Sisto, Juan P. Garrahan, Saúl Bettinotti y Cornejo Sosa", *Eä-Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, 4 (1). (Consultado el 21 de febrero de 2013).
- 10 Salessi, J. (1995): *Médicos Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo; Liernur, J. (1997): "El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910)", revista *Entrepasados*, VI (13): 7-36; Nouzeilles, G. (2000): *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo; Kaufmann, C. (2000): "Juana P. Manso: protagonismo y marginación", revista *Alternativas*, serie: Historia y Prácticas Pedagógicas, 3 (3): 127-149; Barrancos, D. (2007): *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*, Buenos Aires, Sudamericana; Barrancos, D. (2002): *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*, Buenos Aires, FCE; Nari, M. (2004): *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, 1890-1940*, Buenos Aires, Biblos; Nari, M. (1995): "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", revista *Mora*, (1): 31-45; Southwell, M. (2011): "Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas", en *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, Cuadernos de trabajo 2, UNIPE, La Plata; Fiorucci, F. (2013): "Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo", *Secuencia Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (85): 47-66; Caldo, P. (2012) "Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde el Monitor de la Educación Común" en Kaufmann, C. (dir.): *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, Entre Ríos, Eduner; Scharagrodsky, P. (2014): "Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu 'sexo'. Discurso médico, Educación Física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina", en Barrancos, D.; Guy, D. y A. Valobra (ed.): *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*, Buenos Aires, Biblos.

- ¹¹ Yannoulas, S. (1996): *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Buenos Aires, Kapelusz; Morgade, G. (1997): “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos”, en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 67-114; Palermo, A. (2006): “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, *Revista Argentina de Sociología*, (4) (7): 11-46; Lionetti, L. (2007): *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ¹² Aisenstein, A. y P. Scharagrodsky (2006): *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo; Méndez, L. (dir.) (2011): *Historias en Movimiento. Cuerpo, Educación y Tiempo Libre en la Norpatagonia. 1884-1945*, Rosario, Prohistoria; Armus, D. y P. Scharagrodsky (2014): “El fútbol en las escuelas y colegios argentinos. Notas sobre un desencuentro en el siglo xx”, en Armus, D. y Rinke, S. (eds.), *Del football al futbol/futebol: Historias argentinas, brasileñas y uruguayas en el siglo xx*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert;
- ¹³ Pineau, P. (2011): “Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación”, en Hillert F., et al. (comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Pineau, P. (dir.) (2014): *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo; Southwell, M. (2012): “Estética/política: un abordaje sobre esos conceptos y sus fronteras”, en *Giros teóricos. Lenguaje, transgresión y Fronteras*, México, Porrúa.
- ¹⁴ Véase Butler, ob. cit.

HISTORIAS EN DIÁLOGO

HISTORIAS EN DIÁLOGO

ALREDEDOR DE LA CREACIÓN DE LA SAHE

Conversación con Rubén Cucuzza

Por Juan Balduzzi

—En alguna oportunidad señalaste que las jornadas de historia de la educación contribuyeron a la formación de la SAHE. La primera jornada fue en Luján, ¿por qué tomaron la iniciativa de convocarla?

—La iniciativa fue de Daniel Cano, que jugó un papel muy importante en su ingreso a la cátedra. Cano venía con dos doctorados, uno de la Alemania socialista, y después se cruzó del otro lado e hizo el segundo doctorado. Trabajó mucho en los seminarios internos del equipo en aquel momento y de él fue la ocurrencia de convocar a las distintas cátedras a unas jornadas de historia de la educación, pensando en las universidades públicas, no se convocó a las privadas. Que haya sido Luján y no otra universidad es aleatorio; ya antes creo que hubo alguna convocatoria, me parece que en San Luis, pero no quedaron registros.

De ellas salió esta idea de reunirse una vez al año, al terminar las jornadas se decidía, alguna universidad se ofrecía como sede para la siguiente. Esa práctica se repitió y creo se sigue repitiendo hasta ahora. Y fíjate que creo que es el mismo mecanismo que siguen los Cihela [Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana].

—En las jornadas de Paraná, en 1991, propusiste formar una sociedad de historia de la educación. También se empezaron a producir las jornadas latinoamericanas.

—En Paraná incide mucho Gregorio Weinberg. Desde su posición de maestro de varias generaciones reclamaba que armáramos un anuario de historia de la educación. En mi caso, yo proponía la sociedad argentina y, al igual que la convocatoria a las jornadas, también cayó dentro de un ámbito favorable. Una iniciativa, si no es recogida por la gente, no funciona.

Yo tenía en mente el tema de las jornadas latinoamericanas de historia de la educación. En mi ponencia proponía que en las jornadas nacionales se tendrían que elegir los representantes argentinos para las latinoamericanas, los coordinadores; vincular, impulsar las jornadas latinoamericanas con las nuestras.

La propuesta que venía de Colombia¹ estaba dirigida a Cecilia Braslavsky en primer lugar, que en ese entonces ya tenía un lugar ganado dentro de la Argentina. Cecilia contestó que no podía por sus compromisos, y sugirió a Edgardo Ossanna y a mí. Acordamos telefónicamente con Edgardo que lo tomábamos los dos y repartíamos las tareas; fundamentábamos que íbamos a ser dos por la cantidad de universidades, y las carreras de Ciencias de la Educación donde se daba Historia de la Educación. Y así fue, asumimos juntos la coordinación de Argentina para los congresos latinoamericanos. A fuerza de teléfono y fax, nos poníamos de acuerdo en esa época.

—¿Ese fue el momento en que se formó la Sociedad Latinoamericana de Historiadores de la Educación? ¿La armaron los venezolanos?

—En ese momento había una Red Latinoamericana de Historiadores de la Educación. En el primer encuentro de Colombia no se constituye ninguna asociación. En Campinas, dos años después, circuló un borrador que traía la doctora Diana Soto Arango. En Campinas se acordó —según nuestra interpretación, la de los brasileños (mayoritariamente el grupo de Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi), y nosotros, los argentinos— que en Venezuela se iba a discutir una propuesta de estatuto para conformar una sociedad latinoamericana. Pero cuando llegamos a Venezuela surgió el conflicto porque los colombianos, con el apoyo de algunos españoles, querían formar ya la sociedad y aprobar ese borrador como si fuera el estatuto. Más aún, para ellos el estatuto ya había sido aprobado en Campinas y lo único que había que hacer era formar la sociedad. Ahí fue donde se generó esa especie de “estudiantina”, donde el primero que se sentó en el pasillo fue Edgardo Ossanna, en protesta porque se nos pedía que abonáramos la primera cuota de la sociedad que ya estaba creada con ese estatuto para participar de la asamblea. Y entonces el sector que no estaba de acuerdo se quedó afuera en el pasillo del Hilton de Caracas y organizó una sentada. En esa oportunidad hablé y, entre otras cosas, dije que cualquiera tenía el

derecho de formar una asociación, hasta de la sociedad de los admiradores del pendorcho, cosa que el “Turco” Jorge Saab me recriminó durante largo tiempo, porque los brasileños le preguntaban qué era el “pendorcho”.

A partir de ahí se produjo un juego de discusiones internas en las sociedades nacionales de historia de la educación que ya existían, entre ellas, la chilena. Y yo tuve alguna diferencia con la gente del grupo de Saviani, especialmente con el amigo José Claudinei Lombardi, porque mi postura fue que no tenía sentido armar otra sociedad.

—¿Los brasileños seguían en la red, querían armar una sociedad?

—Los brasileños seguían en la red, pero pedían armar una sociedad. Hay un momento en que yo me aparté de todas estas discusiones y le perdí el rastro a qué fue ocurriendo. Si tuvimos una diferencia con Claudinei fue porque propuse generar un Foro Latinoamericano de Estudios Comparados de Historia de la Educación. Me río porque las siglas me dieron exactamente para denominarlo FLECHE, fueron buscadas a propósito, aunque la necesidad de los estudios comparados sigue estando vigente... Bueno, ahora el Papa ya ha reivindicado las flechas latinoamericanas de los pueblos originarios.

—¿Cómo influyeron estas cuestiones para que se conformara la sociedad acá? ¿Vos qué pensabas en esa época? ¿Cómo se dio el proceso?

—Creía que la Argentina iba a tener mucho más peso en esos encuentros latinoamericanos si se conformaba una Sociedad Argentina de Historia de la Educación, más allá de quiénes fueran los coordinadores. Es más, que esa sociedad fuera la que eligiera a los coordinadores, algo que creo que en alguna jornada argentina se ratificó.

En el 95 la universidad que había quedado propuesta para realizar las jornadas de Historia de la Educación era la Universidad del Centro, en Tandil. Casi sobre la fecha, adujo problemas de tipo económico y anunció que no podía hacerse cargo. Ya no había tiempo para elegir otra universidad; es más, muchos colegas ya habían gestionado viáticos en sus propias universidades para viajar. Ahí propuse utilizar los mismos días de esas jornadas para constituir talleres de organización de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. En la época de los faxes, seguimos un mecanismo en el que la primera convocatoria y propuesta de realización de las jornadas de constitución de la Sociedad Argentina fue mía. Y como una especie de efecto bola de nieve, la segunda convocatoria la hicimos Ossanna y yo; luego se fueron sumando otras universidades que seguían firmando, aumentando el número de los convocantes. La cosa democratizadora había comenzado desde la misma convocatoria. Como dato, y no meramente

anecdótico, cuando en algún fax solicitaban —desde alguna provincia— el orden del día y temario, mi respuesta era que los primeros que arribaran a las jornadas en la ciudad de Buenos Aires serían los que iban a decidir el temario y el orden del día. Ese espíritu democratizante se extendió a las formas de la representación, que eran muy federales, generando un mecanismo de elección de los integrantes de la comisión directiva, votando zona por zona, por regiones. En la última jornada se aprobó el estatuto y se eligieron los integrantes de la primera comisión directiva, de la cual tuve el honor de ser elegido como presidente.

Ese año, o el siguiente, me vi obligado a regresar al Instituto Esteban Echeverría porque la dedicación exclusiva, en la época de Carlos Menem, ya no me alcanzaba para subsistir y tuve que volver como asesor pedagógico. En algún recreo, en algún tiempo libre, comencé a dibujar lo que sería el logotipo de la SAHE. Viéndolo a la distancia, más bien parece una marca de ganado. Este asunto de entrecruzar las iniciales. Pero creo que también era influencia de la Sociedad Española de Historia de la Educación y de ahí me vino que había que tener un logo. No recuerdo si la ISCHE, si la Sociedad Internacional tenía su logo. Y así fue que surgió la segunda sociedad en Latinoamérica de historia de la educación; la primera fue la chilena, la segunda fue la Argentina. Después se agregaron la venezolana, la colombiana, la brasileña y recientemente, la uruguaya.

—¿También influyó en la creación de la SAHE el contexto de la globalización, las facilidades en las conexiones, los contactos, vos viajabas...?, ¿otros factores?

—Son factores que incidieron, la globalización y, especialmente, el fin de la dictadura y la democracia que permitió el regreso de exiliados, internos y externos, así como la democratización de las universidades, entre ellas, la reapertura de la Universidad Nacional de Luján. Los viajes... Yo no viajaba en ese período, pero sí había tomado contacto con la ISCHE. Con Daniel Cano decíamos la “sedicentemente” Sociedad Internacional de Historia de la Educación, porque si vos leías la composición de la ISCHE, era una sociedad francamente europea. Y editaban un boletín que dirigía un alemán de la Universidad de Hannover, que se llamaba *International Newsletter for the History of Education*. Le escribí entonces a todas las sociedades que formaban la ISCHE para iniciar intercambios y el único que me contestó fue Manfred Heinemann, el director de este boletín, muy modesto, para que ingresara como corresponsal por Argentina, cosa que hice, y fuimos el segundo país latinoamericano —el primero fue México— con toda la producción que tenían. Lo que hacíamos era publicar en esos boletines los datos de la producción bibliográfica de los equipos de la Argentina y otros

eventos. E insistimos mucho para que Brasil también enviara datos, tenían su producción intensa en historia de la educación. Ahí empezó la relación y algún tipo de contactos a escala internacional con Brasil y México. Y con la ISCHE, por supuesto.

—También tenían, vos o el equipo de Luján, preocupaciones epistemológicas en ese momento, por ejemplo, cómo se definía el campo de la historia de la educación.

—Fueron resultantes de lo que habíamos observado en las jornadas de Historia de la Educación, donde advertimos que la mayoría de los trabajos se reducían a estudios realizados desde un enfoque del problema educativo desvinculado de otro tipo de variables. Faltaba la conexión con lo social y sobre todo la discusión teórico-epistemológica limitada a un elusivo “marco teórico” que encabezaba las ponencias. Lo poco que circulaba en historia de la educación con los problemas teórico-epistemológicos era un texto de Antoine Léon: *La historia de la educación en la actualidad*. Daniel Cano venía con una fuerte formación en Annales, el equipo de Luján ingresó a la bibliografía sobre Annales con Daniel aunque había una cierta mezcla ecléctica entre Annales y marxismo.

Concurrí en 1993 al congreso Historia a Debate de Santiago de Compostela, un congreso donde se presuponía un debate intenso entre los franceses de Annales y la revista inglesa marxista *Past and Present*. Me interesaba el debate entre esas dos posiciones. Había simultáneamente un congreso de la ISCHE, pero preferí concurrir al de los historiadores en Santiago de Compostela. Estábamos a comienzos de los 90 y el enemigo principal para *Past and Present* y Annales era Francis Fukuyama: todo el debate giró en contra a su proclamado “fin de la historia”.

De ahí deriva la convocatoria, con el equipo de Luján, de un seminario cuyo título era *Historia de la Educación en debate*, copiando lo de Santiago de Compostela. Y ese seminario lo publicó después Miño y Dávila, en el que participan buena parte de los equipos de la Argentina. Le propuse a Gregorio Weinberg que hiciera la apertura, porque se cumplían diez años de la publicación de su libro *Modelos educativos en la historia de la educación*. Recuerdo que Gregorio me dijo por teléfono: “¿Usted está pretendiendo que yo vaya a hacerme una autocrítica?”. Jugando como siempre, mi maestro.

Participaron Adriana Puiggrós, Cecilia Braslavsky, Dora Barrancos, Roberto Marengo, Edgardo Ossanna, Sandra Carli, Mariano Narodowski, Pablo Pineau, Marcela Mollis, Jorge Mitre Saab, entre otros. Fue uno de los primeros debates sobre cuestiones teóricas y epistemológicas acerca de la historia de la educación y durante un tiempo tuvo una cierta incidencia en los programas de las cátedras de Historia de la Educación. Merecería una segunda vuelta.

Finalmente te agradezco la entrevista, Juan, y con vos a Nicolás y Luz del Anuario; y para darle un cierre provisorio, junto con el reconocimiento a los miembros de la SAHE, me gustaría plantear como inquietud que nuestra sociedad tuviera más presencia frente a los problemas políticos nacionales, latinoamericanos y hasta mundiales en las complejas condiciones de la globalización, no desde un punto de vista partidista, obviamente. Es que, parafraseando al Papa cuando dice que las iglesias de puertas cerradas en realidad son museos, podríamos suponer que si las sociedades científicas dejan apenas entreabiertas sus puertas hacia la sociedad a la que pertenecen, se convierten en meras iglesias.

Rubén Cucuzza. Profesor Emérito por la Universidad Nacional de Luján. Ex profesor titular de Historia Social de la Educación, ídem. Autor de *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2007.

Juan Balduzzi. Licenciado en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Es ayudante de primera de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Es coautor, con Silvia Vázquez, de *De Apóstoles a trabajadores. Historia de las luchas sindicales docentes 1957-1973*, Buenos Aires, CTERA.

NOTAS

- ¹ Se refiere a la realización del Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), que se realizó en 1993 en Bogotá, Colombia (nota de JB).

HISTORIAS EN DIÁLOGO

LA EDUCACIÓN, ENTRE LA HISTORIA Y LA POLÍTICA

Conversación con Juan Carlos Tedesco

Por Nicolás Arata y María Luz Ayuso

—¿Qué lo motivó a acercarse a la historia de la educación?

—La verdad es que fueron circunstancias muy diversas, que van desde preocupaciones teóricas hasta casualidades de la vida. Desde el punto de vista teórico, acercarse a la historia de la educación fue una manera de enfrentar algunos de los principales interrogantes del sistema educativo, para lo cual la historia es una perspectiva de análisis muy importante. Los sistemas educativos tienen una matriz de origen, y es muy difícil comprender el presente si no se conoce ese origen y su desarrollo. El problema de la historia no es solo un tema del pasado sino también un problema del presente. En el caso argentino, la matriz de origen del sistema educativo argentino la vemos hoy en el orden de lo público, lo gratuito y lo laico, por ejemplo.

Entender esto era una preocupación importante en aquella época, pero además hubo circunstancias casuales. Por una acción fortuita, tuve la oportunidad de encontrarme con las *Memorias* del Ministerio de Educación de finales del siglo xix y comienzos del xx. Fue una gran sorpresa apreciar la vastedad y la calidad de la información que contenían esos documentos, una fuente realmente muy importante para la historia de la educación.

Ese conjunto de circunstancias hizo que me inclinara al estudio del desarrollo histórico, no con la pretensión de ser un historiador, ya que nunca me percibí ni enfoqué mi trabajo como si fuera un historiador, más bien buscaba aportar el enfoque social en el análisis del desarrollo históri-

co. De hecho, creo que mis trabajos rompían con una tradición de análisis de la historia de la educación.

Desde el enfoque de Manuel Horacio Solari, que era el que manejaba la cátedra de Historia de la Educación Argentina en la Universidad de Buenos Aires [UBA], el enfoque era asocial y muy simplista. El libro de historia de la educación argentina de Solari era de una superficialidad tremenda y asocial, porque lo social no aparecía por ningún lado. Las clases sociales, el poder, los intereses, no existían. Solari presentaba un anecdotario y, a lo sumo, hacía algunas referencias a las concepciones pedagógicas dominantes en los distintos períodos, pero con un carácter totalmente abstracto, no presentaba ninguna vinculación de la educación con los procesos sociales. Ese vacío era muy fuerte. Nosotros veníamos de una formación muy distinta. En esos momentos, la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras se apoyaba en un enfoque pretendidamente científico para el análisis del hecho educativo. En ese sentido, el enfoque de Solari era de una pobreza enorme y chocaba con el resto del encuadre que tenía la carrera y que tenía en aquellos momentos la facultad.

Mi acercamiento fue por esa vía. Mirado a la distancia, veo que a veces las casualidades intervienen mucho. Mi acercamiento no fue por la disciplina Historia de la Educación sino con cierto intento de comprender el fenómeno educativo desde otra perspectiva, y la historia era una de ellas.

—¿Cómo llegó a esa situación fortuita de encontrarse con esas fuentes?

—En el 66, cuando estaba realizando mis estudios de Ciencias de las Educación, era empleado de la Universidad de Buenos Aires. Trabajaba como maestro en la escuela nocturna en la Isla Maciel que dependía del Departamento de Extensión Universitaria. Cuando se produjo el golpe de Estado, se terminó con toda esa experiencia y cerraron el departamento de extensión. A mí me mandaron a trabajar al Instituto Bibliotecológico de la universidad como empleado no docente. Un día me llamó el director y me dijo que quería que fuera a lo que había sido el centro de estudiantes de medicina, porque ahí se iba a crear un centro de estudios de arte y tenían que armar su biblioteca. La instrucción que recibí de quien iba a ser el director de dicho centro fue que revisara la biblioteca del centro de estudiantes y separara todo lo que tuviera que ver con el arte. Sobre el resto, no se sabía qué destino pensaban darle. Cuando comencé mi trabajo, me encontré con las *Memorias* del Ministerio de Educación. Como nadie sabía el destino que pensaban darle a todo ese material, le pregunté al director si me autorizaba a quedarme con esos volúmenes. Su respuesta fue: “Por supuesto, lleváelo”.

Al leerlas, me di cuenta de que eran una mina de oro. Allí estaban los discursos del ministro, toda la información estadística, los informes de los inspectores, de los directores de las escuelas normales. Recuerdo una carta de Carlos Vergara, que en ese entonces era el director de la Escuela Normal de Mercedes, donde explicaba que había suprimido todas las sanciones disciplinarias, “incluso la mirada”. Desde el punto de vista de la historia de la educación, eran una fuente formidable que descubrí por casualidad. Nadie, en nuestra formación como especialistas en Ciencias de la Educación, nos había indicado su existencia.

—A propósito de Manuel Solari, ¿qué peso tenían entonces las versiones historiográficas de Gustavo Cirigliano y la mirada sociológica de Gino Germani en la interpretación de las dinámicas culturales argentinas? ¿Qué lecturas hacían entonces de ellas?

—Con respecto a Gustavo Cirigliano, creo francamente que sus trabajos no eran el resultado de una investigación sistemática. No aportaba nueva información empírica ni usaba fuentes primarias. Más bien utilizaba fuentes secundarias, opiniones, y ofrecía una visión que, a mi gusto y para esa época, resultaba unidimensional. Su enfoque del surgimiento del sistema educativo argentino basado en las necesidades del modelo agroexportador no permitía entender los fenómenos y los debates centrales de ese momento. El modelo agroexportador no requería gente calificada, educada. Esa hipótesis representaba un avance frente al esquema asocial de Solari, pero cuando se la contrastaba con la realidad, se podía apreciar que eran mucho más los hechos que quedaban fuera de la explicación que los que efectivamente alcanzaban a ser explicados.

En este punto tengo que hacer un agradecimiento a la formación filosófica que tuve con Gregorio Klimovsky, que en ese momento dictaba Lógica y Epistemología y nos aportaba una visión del método científico muy importante para el trabajo de investigación. El clima institucional que se vivía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA era muy enriquecedor. Desde la filosofía con profesores como Klimovsky, desde la sociología con los aportes de Gino Germani, José Nun, Juan Carlos Portantiero, Miguel Murmis, Eliseo Verón, Jorge Graciarena. También desde la psicología con los aportes del psicoanálisis y desde la historia, con Tulio Halperín Donghi. En ese contexto, la carrera de Ciencias de la Educación mostraba algunos baches, entre los cuales el de Horacio Solari era uno de los más significativos. En ese momento yo estaba a punto de cambiarme de carrera y pasar a Filosofía. Lo que hizo que terminara la carrera de Ciencias de la Educación fue el golpe del 66 y la renuncia masiva de los profesores. Di libre las materias que me faltaban y me alejé de la facultad aunque no de la actividad académica.

Con un grupo de egresados que sentíamos que teníamos que decir algo y crear un espacio alternativo al de la universidad intervenida por el gobierno militar, comenzamos a editar la *Revista de Ciencias de la Educación*.

—¿Cuál era el objetivo de la revista para ustedes?

—Nuestro objetivo era crear un órgano de debate, de discusión y de difusión. Traíamos aportes de afuera del país que, de otra manera, no habrían circulado nunca en la Argentina. Buscábamos enriquecer la bibliografía de las materias en las carreras, permitir la producción de la gente que estaba en educación y que tuviera un órgano para publicar lo que se producía. El libro es un objeto lento, complejo, tanto en su elaboración como en su difusión. La revista, en cambio, era mucho más rápida y cumplió ese papel. Tuvo su evolución y se fue radicalizando a medida que se radicalizaba la situación nacional.

—¿Cómo dialogaba su interpretación de la historia educativa argentina con la perspectiva de Gregorio Weinberg?

—Con respecto a Gregorio Weinberg, creo que hay dos factores fundamentales: uno, desde el punto de vista científico y académico, y el otro, desde el punto de vista personal. Desde el punto de vista académico, Gregorio aportó mucho. Él dictaba Historia de la Educación General, y si bien privilegiaba una visión con variables más filosóficas, su objeto de estudio era el pensamiento pedagógico. Pero Weinberg ubicaba el análisis de la evolución del pensamiento pedagógico en un contexto social, económico, político y cultural. Su vínculo con los sociólogos de la época hizo que aportara en ese sentido. El vínculo de Gregorio con los cepalinos, como Aldo Solari, Germán Rama y Jorge Graciarena, le permitió aportar mucho sobre la realidad latinoamericana y sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano. Ese fue uno de sus grandes aportes. Gregorio aportaba una visión del pensamiento pedagógico en sí mismo, pero articulado con los modelos de sociedad. Y no solo lo universal sino lo latinoamericano, lo cual no era poco, porque para nosotros ese pensamiento latinoamericano era muy desconocido porque estábamos mirando el pensamiento europeo. De pronto él aparecía con la discusión de los mexicanos, de los pensadores brasileños, y en ese sentido fue un aporte muy enriquecedor.

Desde el punto de vista personal, Gregorio era una gran persona y, sobre todo, de una gran generosidad. De hecho, cuando lo fui a ver con el libro *Educación y sociedad*² para que considerara la posibilidad de escribir el prólogo, yo iba con mucho temor. Tenía veinticinco años y Gregorio era El Maestro. Sin embargo, me atendió con calidez y aceptó

inmediatamente hacerlo. Para muchos de nosotros fue un gran maestro, dejó una tradición que después fue tomada por Cecilia Braslavsky desde la cátedra de Historia de la Educación. Además Gregorio enseñaba a escribir. Era un gran editor y se preocupaba mucho por cómo se escribía. En eso también era un maestro. Una vez me dijo: “Mire, Tedesco, cuando hay que reducir un artículo, empiece por tachar los adjetivos”.

—¿Cómo recibió usted su devolución, más allá del prólogo? ¿Hubo intercambio?

—Él vio el libro como un gran aporte y eso me lo hizo sentir, lo cual fue muy gratificante por lo que significaba tener ese juicio de una autoridad como la suya. Su prólogo no es un prólogo de circunstancia; es un texto comprometido. Para mí fue un respaldo, un gran respaldo. El prólogo de Weinberg colocaba el libro en otro nivel. A pesar de la diferencia generacional, a partir de ese contacto pudimos construir un vínculo de amistad que perduró a lo largo de los años.

—¿Por qué publicó con Pannedille? ¿Qué cambios fueron incorporándose con las sucesivas reediciones de la obra?

—En ese momento Pannedille nacía como editorial y tenía una línea editorial histórica importante. El hecho de ser una editorial nueva implicaba que la cola de libros para publicar era muy corta. Si uno quería entrar en alguna otra editorial, tenía que esperar mucho más tiempo. La gente que dirigía la colección era conocida; yo iba con mi libro prologado por Weinberg, y eso también ayudó. Las otras editoriales posibles para un libro de ese tipo eran Paidós o Sudamericana, pero en ambas había que esperar y yo quería que el libro saliera rápido. Pannedille no duró mucho como editorial, como empresa comercial no funcionó. No sé si quebró, pero la cerraron y el libro quedó libre de la propiedad intelectual. Fue entonces cuando el Centro Editor [de América Latina] se entusiasmó porque el libro empezó a funcionar, para mi sorpresa, como libro de texto. En esa época el Centro Editor era una empresa independiente y tenía una colección de pensamiento argentino, y fue en esa colección que consideraron que valía la pena editarlo. También el Centro Editor desapareció y el libro siguió estando vigente, con lo cual aparecieron otras opciones de editoriales. En esas sucesivas ediciones, no quise tocar la versión original del texto. Hacerlo habría significado reescribirlo. Cuando vuelvo a leerlo, me doy cuenta de que debería modificar mucho tanto desde el punto de vista del estilo como del contenido. Por eso creo que es mejor dejarlo en su versión original, casi como un testimonio de la época.

—¿Cuánto tiempo le llevó escribir el libro?

—Fue un trabajo de un par de años. La investigación histórica tiene algunas particularidades: no tiene plazos ni tampoco requiere de grandes financiamientos ni necesita grandes aparatos. Se trata de un tipo de trabajo casi artesanal que se puede hacer individualmente. Necesitaba tiempo, ganas, lectura, y además era joven, tenía energía y podía trabajar muchas horas.

—Más que un testimonio, un clásico. ¿Cuál fue la recepción de aquella obra y a qué le atribuye su perdurabilidad?

—La verdad es que yo no puedo ser un buen juez, eso lo tendrán que decir los demás. Pareciera que la hipótesis resiste el paso del tiempo. Quizá ha sido enriquecida por otros estudios, análisis que en algunos casos matizan alguna de las cosas que se dicen. Esa es parte de la vida de la academia y de la investigación.

Yo siempre añoré volver a la historia de la educación, pero la vida te va llevando por otros caminos. Ese tipo de análisis exige tiempo, es menos urgente. Cuando yo empecé en el proyecto con la CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe], las demandas eran otras. Tenía que escribir sobre empleo y educación, y la historia quedó como una deuda pendiente. Quizá ahora que me empiece a retirar un poco de la vida mundana pueda volver a la historia.

—Uno de los atributos que tenía o se comentaba sobre el libro *Educación y sociedad* era que había introducido una perspectiva gramsciana y también representaba una novedad historiográfica para la época.

—El clima intelectual de la época estaba marcado fuertemente por el debate entre los enfoques funcionalistas y todas las versiones del marxismo. En ese conjunto de versiones del marxismo estaban las más ortodoxas y mecanicistas —Althusser, por ejemplo—, o el pensamiento gramsciano, que era una ola de aire fresco que discutía con el estalinismo. El pensamiento de Gramsci abría la posibilidad de salir del mecanicismo de las explicaciones marxistas más duras. El concepto *hegemonía* enriquecía mucho los debates y permitía entender algunas cuestiones importantes de la realidad argentina. En esa época —al menos para los jóvenes comprometidos con la política y los ideales del socialismo— no era posible ignorar a los autores marxistas. En mi caso, sin considerarme un gramsciano, trataba de tomar lo mejor de cada una de las fuentes. Pensando sobre mi propia evolución intelectual, creo no me até a un paradigma o a un marco teórico definido y exclusivo, sino que más bien busqué tener la posibilidad de visiones más amplias. Me parece que esta posición la heredé de la universidad, de la vi-

sión interdisciplinaria, de poder mirar las cosas desde diferentes perspectivas, no dogmáticas. No caer en dogmatismos me permitía enriquecer el análisis por un lado, y por otro lado me valió cierta marginalidad desde los grupos organizados y las corporaciones. Pero no me quejo, no me fue mal.

—¿Cómo fue el trabajo en torno a *El Proyecto Educativo Autoritario*? En particular nos gustaría reconstruir la mirada de Cecilia Braslavsky sobre la historia de la educación argentina.

—El origen de ese proyecto estuvo asociado, por un lado, con la finalización del proyecto de Unesco y CEPAL llamado Educación y Desarrollo en América Latina, en el cual veníamos trabajando con Cecilia. Al terminar el proyecto todavía estaba el gobierno militar, y si bien existían restricciones muy fuertes, comenzaban a abrirse algunos espacios. En la búsqueda de opciones nos acercamos a la Flacso [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales] con la idea de introducir la dimensión de la educación en la maestría de Ciencias sociales. Para eso parecía necesario hacer una especie de diagnóstico, un estado del arte para saber dónde estábamos en ese momento. Una agencia canadiense, muy comprometida con el apoyo a las Ciencias sociales en la Argentina, podía financiarnos. En esas conversaciones salió la idea de hacer un estudio que permitiera analizar el proyecto educativo del gobierno autoritario. El diseño final del estudio tuvo distintas dimensiones; por un lado, el análisis de Ricardo Carciofi sobre economía y educación. En esa década el pensamiento educativo estaba basado en la economía de la educación, entonces para el caso argentino era interesante ver cómo todo ese pensamiento planificador, economicista de la educación se había dado en un contexto autoritario.

201

—¿Quiénes eran los que pensaban dentro de esa matriz?

—Era un gobierno muy raro porque, por un lado, tenían esta concepción y crearon el Ministerio de Planificación, pero al mismo tiempo eran medievales acerca de cómo entendían la educación. Ricardo Bruera, por ejemplo, era ministro de Educación, y venía de la filosofía, de un pensamiento católico conservador, y junto a esta mentalidad convivía la mentalidad planificadora, racionalista, que se asociaba con la mentalidad de los militares desde el punto de vista de su estructura, sobre todo porque era disciplinadora. Por otro lado, el proyecto incluía el análisis de las políticas educativas y su impacto en la cobertura. Esta dimensión estuvo a cargo de Cecilia. En su estudio ya se insinuaban los indicadores de segmentación del sistema educativo que después dieron lugar a que ella trabajara este tema con más profundidad. Pero lo que veíamos era la contradicción entre las políticas y realidad, es decir, la realidad educativa se movía de manera

distinta de lo que las intenciones políticas marcaban. El sistema seguía expandiéndose más allá de las intenciones políticas que no buscaban la expansión. Allí pudimos apreciar el significativo papel de la demanda social en la expansión de la cobertura educativa. Se constataba cierta autonomía en el desarrollo de la educación con respecto a los discursos y a las políticas oficiales. En ese contexto, me correspondió analizar el proyecto autoritario desde una perspectiva más cualitativa. La idea era identificar cuál era el mensaje socializador que se pretendía imponer desde las escuelas. La hipótesis que surgió de ese estudio fue que, desde el punto de vista socializador, el proyecto autoritario se definía más por lo que no quería que por lo que sí quería imponer. Los resultados de estos estudios permitieron publicar el libro sobre el Proyecto Educativo Autoritario en un momento en el que todavía había represión y censura, y también sentar las bases de lo que iban a ser los contenidos de la especialización en educación dentro de la maestría en Ciencias sociales.

En todo ese proceso la participación de Cecilia fue decisiva. Aquí también se impuso un poco la cuestión personal. Cuando Cecilia volvió de Alemania, se alejó totalmente de la investigación de la educación. En ese período ella estaba pasando por una crisis personal que la llevó a dejar la academia y a trabajar como secretaria en una empresa alemana. Su madre, Berta Perelstein de Braslavsky, estaba muy preocupada porque para ella era fundamental que su hija volviera a la actividad académica. Yo tenía una amistad fuerte con Berta y hablamos sobre este tema, y ahí Cecilia hizo su primera incorporación en el proyecto de Unesco y CEPAL, donde pudo reconciliarse con la vida académica y la investigación. Nosotros compartíamos muchos criterios, teníamos acuerdos básicos, no hacía falta discutir mucho.

Ella venía con toda la influencia teórica de la universidad alemana, estaba formada con rigor metodológico y con una concepción filosófica y marxista. También empezaba a romper con el marxismo ortodoxo. Así fue cómo se incorporó al proyecto, y su trabajo fue excelente.

En ese momento nadie sabía muy bien hacia adónde iba el país. La Unesco me volvió a ofrecer trabajo y fue allí cuando me fui a Venezuela. A pesar de la oposición de algunos, yo aposté por Cecilia como la persona que podía continuar el proyecto en la Flacso. Cecilia era una persona joven, con mucho ímpetu. Fue una apuesta arriesgada pero exitosa. Cecilia hizo su carrera y le dio una impronta fenomenal al trabajo de la Flacso. También allí Cecilia mantenía una dualidad entre su preocupación por la historia general y la investigación empírica de los problemas contemporáneos. Tenía gran capacidad de trabajo: trabajaba veinte horas por día y se ocupaba de todo, no solo de la investigación sino también de la gestión y

de la búsqueda de financiamiento, tenía una gran capacidad de trabajo en diferentes ámbitos. Con ella tuvimos muchos intercambios, discusiones, a veces acuerdos, otras veces menos. Fue un vínculo muy fuerte hasta el día de su muerte... pero esa es otra historia.

—¿Qué balance hace de su aporte intelectual, ya no tanto a la historia de la educación sino a la educación en general?

—Creo que mi aporte fue haber estado atento a los cambios, no haberme quedado atado ni teórica, ni política ni académicamente a patrones del pasado. He estado muy atento a qué pasaba, a qué había y hay de nuevo. Además, mi mirada siempre fue interdisciplinaria. Por un lado, por mi formación en la universidad, y por el otro, por mi condición de maestro. Haber sido maestro de escuela y haber pasado por todos los niveles del sistema educativo —fui maestro de escuela primaria, profesor de escuela secundaria, director de una escuela secundaria, profesor en la universidad— me ofreció otra perspectiva distinta, más integral y sistémica. Finalmente, el otro insumo importante es haber estado en la gestión. Cuando uno pasa por la gestión, te cambia la cabeza. La complejidad, la posibilidad de entender lo complejo del hecho educativo, es una particularidad importante y un déficit que a veces aprecio en enfoques que quedan atados a una disciplina, sea la sociología, la psicología, la política, la antropología o la filosofía...

A lo largo de la vida también viví bajo gobiernos autoritarios, bajo distintas formas de democracia, de gobiernos populares en los 70, ahora gobiernos populares de este nuevo capitalismo, y lo que constato es que la realidad tiene un dinamismo enorme. Si uno se queda atado a patrones fijos, no comprende la realidad. A veces escucho discursos contra el neoliberalismo y pienso que, sin embargo, llevamos quince años de “no neoliberalismo”. Me parece que tendríamos que discutir qué está pasando ahora con este “no neoliberalismo”, que también tiene enormes dificultades para enfrentar los problemas. No podemos seguir adjudicándoles a los neoliberales toda la responsabilidad de las cosas que pasan actualmente.

Otro ejemplo es esa homogenización según la cual todos los proyectos de la década de los 90 fueron neoliberales. Por ejemplo, catalogar de neoliberal la reforma educativa que Germán Rama intentó en Uruguay no resiste el menor análisis. Y sin embargo, era lo mismo Rama en Uruguay que Pinochet en Chile o que Menem acá. Esa simplificación, producto de enfoques tanto teóricos como políticos, se niega a comprender la complejidad de los problemas que enfrentamos. Creo que mi aporte va un poco por ahí, y esa posibilidad la tuve porque la vida me ha colocado en el mundo real de las escuelas, en el mundo de la investigación educativa, en el mun-

do de la gestión, en el mundo internacional. Esas perspectivas enriquecen mucho la visión ya que, cuando se compara, puede discernir mejor lo propio. Tuve el privilegio de haber podido tener esas experiencias. Creo que he tenido mucha suerte.

Juan Carlos Tedesco. Doctor Honoris Causa de las Universidad de Girona, España, y de la Universidad Nacional de San Martín. Coordinador del doctorado inter-universitario en educación de las universidades nacionales de San Martín, Tres de Febrero y Lanús. Autor de *Educación y Justicia Social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Nicolás Arata. Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Director Académico del Anuario - Historia de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autor con M. Mariño de *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

María Luz Ayuso. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Secretaria Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Secretaria Editorial Anuario - Historia de la Educación (SAHE). Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Compiladora junto con N. Arata y G. Andrade de *1420: Los desafíos de la educación pública en la Argentina. Memorias del presente*, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

NOTAS

¹ La entrevista se realizó en las oficinas de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) de la calle Paraná, en la Ciudad de Buenos Aires, el 18 de septiembre de 2015. Agradecemos el trabajo de desgrabación realizado por Daniela Néspola.

² TEDESCO, J. C.: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Solar, Buenos Aires, 1986.

HISTORIAS EN DIÁLOGO

LA IRREVERENCIA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Conversación con Adriana Puiggrós

Por Ariel Zysman y Natalia Peluso

—A veinte años de fundada la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, la primera pregunta es: ¿cómo y por qué llegaste a la historia de la educación?

—Trabajé historia de la educación en la universidad del 73. Era un momento difícil porque había que rearmar una universidad destruida por la dictadura de Onganía. Entonces, se decidió que Pedagogía fuese una materia. Yo era la profesora titular y Adriana Desgar (una compañera que después mataron), la adjunta. Decidimos que fuera una materia con una visión distinta de la historia de la pedagogía argentina y latinoamericana. Empezamos a rastrear trabajos sobre historia de la educación. En ese momento conocí a Darcy Ribeiro, tuve una amistad con él; Ribeiro tenía una mirada histórico-antropológica latinoamericanista muy importante. También conocí mucho a Paulo Freire. Fueron entradas a la historia de la educación latinoamericana.

—Tras la experiencia de la universidad viene el exilio en México, donde se publicó tu primer libro, *Imperialismo y educación en América Latina*. ¿Cómo surgió ese proyecto?

—Es mi tesis de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas. Me venía interesando el tema, ya tenía uno o dos artículos. Uno de ellos fue una ponencia que llevé al Congreso sobre Imperialismo Cultural reali-

zado en Argel en 1977. Fui invitada por el gobierno de Argelia (el FLN de esa época) a una conferencia sobre imperialismo cultural organizada por la Fundación Lelio Basso, dirigida por Armand Mattelart. Fui con un contingente latinoamericano en el que estaban los más importantes intelectuales de México y de otros países, entre ellos Pablo González Casanova. Hablé en nombre del contingente presentando una ponencia titulada *Educación y luchas sociales en América Latina*. Cuando Mattelart me avisa que se había acabado el tiempo, Ariel Dorfman lo interrumpe y le pide que me deje terminar, porque le parecía importante lo que estaba diciendo. Después de eso me quedé “pegada” con el tema. Cuando entré a la maestría quise aprovechar ese tiempo para estudiar en profundidad. Quería entender cómo era. Al principio eran modelos, la tesis se llamaba *Modelos educativos de los Estados Unidos para América Latina*. Quería entender cómo pensaban los norteamericanos. En ese momento se veía, sobre todo, la penetración cultural en América Latina.

—*Imperialismo y educación... hoy es un libro de historia de la educación, pero en ese momento [se publicó en 1980] era un estudio sociológico o sociocultural más que histórico. En todo caso, no se trataba de un libro historiográfico clásico. También se trasluce la teoría de la dependencia. ¿Había un clima de época?, ¿cuáles eran las lecturas?*

—Creo que sí. Poco después de que se publicara mi tesis conocí *La educación como imperialismo cultural* de Martin Carnoy, publicado en 1974. Por ese tiempo se publicó *Modelos educativos en la historia de América Latina* de Gregorio Weinberg. En ese momento lo que trataba de entender era el pensamiento norteamericano, por eso leí mucho a Dewey. No leí suficientemente a Brahman entonces, a Brahman lo leí después y lo leo mucho ahora. Pero en ese momento lo que trataba era de entender la lógica de los documentos con una mirada propia de la línea revisionista latinoamericana. Por supuesto que había mucha influencia de la teoría de la dependencia en ese momento, sobre todo en mi libro *Educación popular en América Latina*. Era muy importante porque yo me movía en ese medio, estábamos todos en México: Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos y Vânia Bambirra... Además, es un concepto que todavía abre muchísimos caminos para pensar.

—*La educación popular en América Latina es tu tesis de doctorado; fue dirigida por Ernesto Laclau y Emilio de Ípola. Hay dos ideas potentes para pensar la historia de la educación. Una, más conceptual, es que todo hecho social es susceptible de una lectura pedagógica. La segunda es pensar la Reforma Universitaria de 1918 como el primer movimiento popular latinoamericano.*

—Todo hecho social tiene una lectura pedagógica y en todo proceso social, en todo discurso social en el sentido más amplio del término, hay un registro pedagógico. Es decir que la educación es un elemento que está siempre presente en cualquier proceso social. En todo caso, todo proceso social es susceptible de lecturas desde el punto de vista pedagógico y la institucionalización de lo pedagógico es un aspecto específico del proceso social.

—Eso permite una lectura distinta para analizar tanto el presente como la historia de la educación. Hay una perspectiva teórica que incluye otros aportes metodológicos que no se visualizan en el libro anterior, seguramente producto de las conversaciones con Ernesto Laclau.

—Sin dudas. Una cosa muy importante es el Seminario de Análisis Político de Discurso, que fue la introducción de esa perspectiva teórica en México, incluso diría que en América Latina. Éramos alrededor de treinta personas, entre ellas Rosa Nidia Buenfil Burgos. El seminario lo dictaban Laclau y De Ípola. Fue un seminario intensivo, lo más fuerte que tuve como formación sistemática para la tesis. Más adelante, cuando gané la beca Guggenheim, Laclau me invitó a Essex a dar clases. Cuando llegué, me dio el manuscrito de *New Reflection on the revolution of our time*¹ para que hiciera una lectura crítica. Laclau decía que la educación no existe [*risas*].

Aquellas discusiones con Ernesto no fueron menores; me parece que ahí hay un elemento reduccionista de Ernesto a la política. Porque yo creo, como bien se puede ver, que la política es un factor fundamental que está presente en todos los procesos sociales. Pero además creo que la educación no es solo un modo de organizarse o manifestarse políticamente, sino que tiene un sentido propio y que produce significantes. La educación produce significantes, es decir, no está subordinada a la política, a los significantes de la política. Lo político es un elemento muy importante en la sobredeterminación de la educación. Pero no es reducible lo educativo a lo político. Como no es reducible lo social a lo educativo. ¡Yo sí creo que la educación existe!

—¡Menos mal! [*risas*].

—¡Claro! [*risas*].

—Todo esto se produce en un contexto muy particular como fue el exilio en México. Tanto *Imperialismo* como *Educación popular* se producen en ese contexto: ¿encontrás marcas del exilio en los temas investigados?

—Mi exilio fue muy particular. Lo terrible de mi exilio no fue el exilio mismo, sino el dolor de los que morían, y el dolor de que hubiera una dictadura en la Argentina. Pero la verdad es que a mí me fue bien en México desde

el primer momento, tengo que decirlo, porque hay gente que la pasó muy mal en México, en España, incluso en Suecia. A mí me fue bien: llegué y tuve trabajo, casa, visa, protección, amigos. ¡Tenía amigos! Me sentía como en casa y por algo tengo nacionalidad mexicana, lo cual me da mucho orgullo. Creo que no fue tanto el exilio sino la reafirmación del latinoamericanismo desde el punto de vista cultural, político. El latinoamericanismo escasamente ha permeado la pedagogía y la enseñanza de la educación, la transmisión de la educación en América Latina, en la Argentina. Además, el contexto latinoamericano que había en México era muy particular, porque fue una época brillante del exilio latinoamericano en México, los intelectuales latinoamericanos más importantes estaban allá.

—¿Consideras que si te hubieras quedado acá estos libros podrían haber sido escritos?

—Yo creo que sí. En el primer artículo que escribí, un artículo para la revista *Envido*, ya estaba presente el tema del imperialismo y además estaba presente en el programa de pedagogía en la universidad del 73. El contacto que tenía con el tema era habitual, desde Darcy Ribeiro hasta mi casa. Desde chiquita, el tema del imperialismo estaba hasta en la sopa [*risas*]. El tema del imperialismo fue siempre muy fuerte en el discurso de mi padre, la pelea con el PC, también el tema imperialismo-nación. Eran las grandes antinomias del peronismo y fue un tema que estuvo siempre presente. Pero no respecto de la educación. La educación no era un tema de mi padre. La historia, la política, sí. Yo me refugié en la educación, inventé ese espacio para poder hablar de algo parecido y no igual.

208

—Antes de regresar a la Argentina fundaste el programa APPEAL² en México, y lo que allí se desarrolla es también una perspectiva para pensar la educación popular pero con una categoría diferente, la categoría “alternativas pedagógicas”. Más allá de la reminiscencia gramsciana, ¿por qué usar alternativas y no educación popular para pensar la educación latinoamericana?

—Yo daba varias materias en la universidad; una de ellas era un seminario en la maestría de pedagogía sobre la educación en América Latina. Había muchos alumnos que venían de distintos países: colombianos, venezolanos, algunos de Centroamérica. Todos traían y contaban muchas experiencias. Al mismo tiempo había una discusión fuerte sobre el sentido de la educación popular en Centroamérica y en México, básicamente. Se planteó cuáles eran los límites de la educación popular y decidimos hacer un programa en el cual se juntaran las experiencias y se discutiera el sentido: ¿por qué educación popular? A esa altura la discusión iba desde

Freire hasta los salvadoreños. Para algunos era una educación de adultos. Para otros era la educación de la guerra centroamericana o de la guerra, de la revolución social. Para otros era el modelo cubano. Para otros era la alfabetización. Entonces utilizamos una categoría nueva —alternativas pedagógicas— para no clasificar de entrada cualquier cosa como “educación popular”. Las alternativas pedagógicas abarcan un espectro que tiene diferentes expresiones: más enfrentadas al modelo dominante (y ahí tuvimos un problema, porque tuvimos que discutir la idea del modelo dominante), más complementarias, más reformistas, etcétera.

—La categoría alternativas pedagógicas no era una categoría para pensar la historia de la educación. Con el tiempo, sin embargo, se transformó en un concepto que se va a desplegar a lo largo la investigación de la *Historia de la educación en la Argentina*. Es decir, atraviesa conceptualmente “los ocho tomos”, como se los suele llamar.

—Sí, claro. Fue un concepto que tuvo un sentido porque además empezó a ser tomado en otros lugares, en otros países. Creo que es un concepto que abre la discusión. Si vos te encerrás y decís: esta es la definición de educación popular, no escuchás nada; “alternativas” nos permitió escuchar. Es decir, nos permitió oír sin reducir lo que nos decían.

—Una historiografía más clásica diría que esas no son categorías para pensar la historia.

—Nunca me dijeron nada pero me imagino lo que piensan [*risas*]. Si hay una cosa que heredé de mi papá, es la irreverencia. Mi viejo era muy irreverente y además cultivaba la irreverencia. Ahora estoy metida en la vida de [Domingo Fasutino] Sarmiento y coincidió que me pidieron que escriba algo sobre Sarmiento y la gratuidad. Cuando terminé, se lo di a leer a mi jefe de prensa y le pregunté: ¿hablé muy mal de Sarmiento? Me dijo que no. ¡Claro! Esa es la irreverencia, no decir “Sarmiento se comía a los indios crudos”. Me parece que me muevo con cierta libertad. He sido demasiado conservadora en mi vida, pero lo que sí he tenido es libertad. Una libertad conceptual, en una línea en el terreno de la producción, ubicada en la línea de la teoría de la dependencia, en la línea de la crítica al marxismo, primero derrideana y luego laclausiana. Con mucha lectura, mucho [Michel] Foucault, mucho [Jacques] Derrida, pero al mismo tiempo tomando cierta distancia del pensamiento más liberal, del estructuralismo, del orden liberal del estructuralismo, del postestructuralismo y del postmarxismo. Tratando de abrir una línea en el pensamiento pedagógico desde APPEAL y en la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana³. Allí fuimos para atrás y al final encontramos a Simón Rodríguez y lo articulamos con Freire.

—El tomo uno de la *Historia de la Educación en Argentina* abre un campo con una preocupación distinta de lo que se venía publicando en el reducido campo de la historia de la educación de aquel momento. En la introducción señalás que es una obra producida en el contexto de la reforma educativa neoliberal del gobierno de Carlos S. Menem. De esa manera se afirma la intención de vincular historia de la educación y política educativa, y además hacerlo con un programa que desde el inicio estuvo pensado en ocho tomos.

—Fue un proyecto que propuse a la cátedra y a Editorial Galerna, a la que le voy a agradecer siempre, porque había que embarcarse en 1989 en un contrato para publicar ocho tomos... Y se sacó un tomo por año. Fue una iniciativa de enorme entusiasmo. Los que estábamos en ese grupo éramos peronistas, casi todos peronistas, los que no eran peronistas al menos eran guiados por la política. Y todos éramos antimenemistas. Creo que fue una movilización muy fuerte: tratar de entender la historia de la educación argentina para entender la política. Ir a buscar una interpretación de la historia de la educación distinta de la liberal de izquierda, y obviamente, a la conservadora y a la línea más católica.

—Se advierte el diálogo con el libro de Weinberg o con *Educación y sociedad* de Tedesco.

—Hay un diálogo y hay una discusión.

—¿Cuál sería la discusión central?

—El significante peronismo. Creo que Weinberg era el que hablaba con más libertad del peronismo. Pero digamos que la mirada de la izquierda socialista, de la izquierda liberal, es una mirada que termina excluyendo muchas cosas de la historia. Es decir, por qué somos nosotros los que... voy a decir la palabra “descubrimos” porque, sí, descubrimos en el sentido de que estaban cubiertos de tierra y nadie los veía, todo lo que llamamos la corriente democrática radicalizada. Porque Tedesco había nombrado a Carlos Vergara pero como una experiencia lateral. También Manuel Solari había nombrado la existencia de otra cosa pero escondida. Lo que nosotros hicimos fue abrir y encontrar que había un movimiento enorme y un lío bárbaro, que había gente como Julio Barcos que era anarquista pero inspector, que bajaba línea como inspector del Consejo Nacional de Educación y al mismo tiempo escribía *Cómo educa el Estado a tu hijo*. O la maravilla que se encuentra en el archivo de Horacio Ratier, donde se ven discusiones en el interior de la trama del Consejo Nacional de Educación. Había una lucha entre tres discursos: el antiestatista-privatista-clerical, el de la escuela pública liberal sarmientina —quizá no es justo decir sarmientina,

no es exacto, pero vertical, normalista, casi militarizada— y la corriente de los que estaban muy influidos por la escuela activa. Y encima, en cualquier número de *El Monitor de la Educación Común* se podía encontrar información sobre el último congreso escolanovista, un artículo de Dewey, un texto de Maria Montessori. Lo que no encontramos fueron conexiones del movimiento escolanovista del sistema educativo argentino con otros movimientos escolanovistas latinoamericanos. Eso es una cosa que yo fui viendo después y está mencionado en otros libros, pero en *Historia de la educación en la Argentina* no la alcanzamos a ver, excepto alguna mención a Uruguay.

—Los ocho tomos introducen una categoría que irrumpe en la historia de la educación: el sujeto pedagógico, y produce un cambio de posiciones sobre cómo construir y analizar la historia de la educación.

—En ese momento el concepto de sujeto era muy fuerte en el campo del postmarxismo y del psicoanálisis. A mí me resultó muy interesante como síntesis, o sea, como significante de la sobredeterminación, porque te permitía analizar procesos complejos. Es difícil explicar la diferencia entre sujeto e individuo, sobre todo porque se hizo muy corriente el uso del término “sujeto”. El otro asunto que tengo que marcar es la influencia de Gramsci; en los seminarios nuestros se analizaba Gramsci a fondo. Y mucho Mariátegui. Una línea de enganche latinoamericano fuerte fue Gramsci-Mariátegui, por la vía del marxismo latinoamericano. El trabajo que tengo de Mariátegui sobre la educación en América Latina es, me parece, bastante central para entender lo que pensábamos en esa época.

—La investigación detrás de los ocho tomos, además de introducir nuevas ideas, produce una apertura del campo, ¿no? Es decir, eran pocos los historiadores de la educación y poca la producción que circulaba hasta ese momento.

—Cuando empezamos con *Historia de la educación*, Edgardo Ossanna jugó un papel muy importante. Fue muy curioso y gracioso cómo empezó nuestra amistad. Edgardo era muy antiperonista y cuando ganó el concurso de la cátedra (en Filosofía y Letras) Edgardo se hizo cargo durante un cuatrimestre entre la jubilación de Gregorio Weinberg y mi designación. El día que asumí la cátedra, apenas entró, me dijo: “Yo con vos no quiero trabajar”. Y yo le dije: “Te invito a que vos seas el adjunto de la cátedra”. Me dijo que no, de ninguna manera, que no iba a trabajar conmigo. Así de directo. Al tiempo, empecé a trabajar en la Universidad de Entre Ríos, y él ya trabajaba allí. Ahí me empezó a mirar despacito, y se dio cuenta de que tan monstruo no era [risas]. Nos hicimos amiguísimos. Fue un gran

amigo. En un momento se me ocurrió que podíamos hacer una historia de la educación en las provincias, porque lo que estaba viendo es que yo estaba escribiendo (eso lo vi en el primer tomo) una historia de la educación con la mirada unitaria ¡y eso no podía ser! Entonces le dije a Edgardo: “Hagámoslo juntos”. A él le pareció bien, y en ese momento la decana de la UNER, Marta Benedetto, se comprometió con el proyecto. Lo que hicimos fue ver a quien conocíamos, quien daba clase en alguna universidad del sur y empezamos a llamar, a ver dónde había un historiador, alguien que estuviera estudiando algo que le interesase. En algunas provincias no encontramos nada, hay provincias que no están porque no había nadie. Así nos pusimos en contacto con Mirta Teobaldo, Teresa Artieda, Luis Garcés. Esos equipos fueron los que después fueron constituyendo la SAHE.

—¿Cómo ve el campo de historia de la educación desde ese momento hasta ahora?

—Ahora sí me parece que existe el campo, que está consolidado. Para empezar, hay muchísimas publicaciones, y lo que hay en materia de tesis, de doctorandos que se especializan en historia de la educación. Muchas universidades latinoamericanas también. No puedo ni compararlo con la época en que dictaba el seminario en México. Es un campo que maduró. También creo que hay una instalación del latinoamericanismo pedagógico, para llamarlo de alguna manera. El hecho de que Simón Rodríguez haya crecido como una figura más allá de Venezuela y de Colombia y ahora sea una figura latinoamericana, el símbolo de la fundación de la educación popular en América Latina, es muy importante.

212

—¿Cuáles son las deudas de la historia de la educación?

—Uy, nos falta muchísimo. Hay que seguir investigando. Hay un trabajo de arqueólogos, hay una deuda con la arqueología pedagógica. Hay una deuda con la vinculación entre educación y política, entre lo pedagógico y lo político. Me parece que falta lectura, lo que más falta es lectura. Vuelvo a Sarmiento, que implica volver a [Juan Bautista] Alberdi; y además leo la época, releí la Constitución de 1860, que es muy interesante. Descubro muchas cosas al leer. Y me digo: “No leí lo suficiente”. Es cierto, yo tengo muy mala memoria también [risas].

—Para terminar: ¿la pregunta a la historia siempre aparece desde la política?

—Yo creo que la pregunta aparece desde el futuro. Porque si fuera desde el puro presente, sería desde la política. No de “los” políticos sino de la política. Pero la pregunta sobre la historia aparece porque es preguntarse sobre los procesos, preguntarse sobre la vida larga. Y esa no es una pregun-

ta formulada exclusivamente desde el presente. Cuando uno piensa en términos de plazos largos, está pensando en futuro. Ahí es donde aparece la pregunta sobre la historia. Y les decía una cosa, la historia de la educación argentina empezó como un insumo para la historia presente, para hacer historia reciente de la educación argentina. El proyecto empezó así. Iba a ser *Historia reciente de la educación argentina* para hacer prospectiva. Y nos fuimos a principios del siglo xx porque no podíamos hacer prospectiva sin comprender la historia larga de la educación.

Ariel Zysman. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigador de APPEAL y docente en Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y Subsecretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autor con otros de *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL, 2013.

Natalia Peluso. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora de APPEAL y docente de Historia de la Educación y Pedagogía en Profesorados de formación docente. Becaria de doctorado ANPCyT. Autora con otros de *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL, 2013.

NOTAS

- ¹ *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*, Nueva Visión, 1993.
- ² Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina.
- ³ Adriana Puiggrós fue profesora titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina Latinoamericana de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) desde 1988 hasta 2005, cuando fue nombrada profesora consulta de la facultad.

HISTORIAS EN DIÁLOGO

UNA MIRADA A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PATAGONIA

Conversación con Mirta Teobaldo

Por Glenda Miralles

—Repensar los aportes a la Historia de la Educación desde la Patagonia, transitando los hitos y procesos de la SAHE desde sus inicios hasta su consolidación actual, los eventos académicos, la formación de investigadores, en fin... la tarea de realizar un balance y prospectiva sobre el campo disciplinar a partir de la trayectoria de una docente e investigadora que tanto hizo por nuestra historia regional, era de alguna manera agradecer, en mi nombre y en el de todas mis compañeras y todos mis compañeros, el camino andado y que continuaremos andando en la construcción de la historia de la educación regional. ¿Cómo empezaste este camino?

—La motivación para especializarme en Historia de la Educación, proviene de mi formación de grado en la Universidad Nacional de Córdoba [UNC], cuando inicié mi trabajo de campo y comencé a asistir a los archivos en ocasión de mi tesina para obtener el título de licenciada en Ciencias de la Educación.

—Cuando llegaste al valle, ¿continuaste con este amor por la historia?

—Mi carrera académica comenzó en 1985, cuando se implementaron los concursos regulares en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional del Comahue. En el primero accedí como profesora regular adjunta y en el segundo gané el cargo de profesora titular del Área Histórico-política (Orientación Histórica). De los concursos rememoro con nostalgia y cariño a quienes conformaron los tribunales: Daniel Cano, Ana Montenegro, Emiliano

Endrek, Rubén Cucuzza, Magalí Andrés y al inolvidable Gregorio Weinberg. Algunos de ellos ya no están, otros se convirtieron en amigos muy queridos. A partir de allí me hice cargo de la materia Historia de la Educación General y Argentina en las cuatro carreras que se dictan en la facultad.

—¿De este modo iniciaste los primeros trabajos también en Investigación?

—Poco después del primer concurso me sentí en la obligación de investigar; consideraba que no podía ni debía enseñar sin indagar la educación de la región donde daba clases. Así comenzó la tarea de construir el campo de la Historia de la Educación Regional, a partir de 1987, con mi compañera y colega Amelia Beatriz García. Éramos dos integrantes; un equipo en el que articulábamos la historia y la filosofía de la educación y que decidió emprender la búsqueda, aprender metodología y teoría para acercarse a los orígenes del sistema educativo de la Patagonia norte. Este carácter iniciático en la Facultad de Ciencias de la Educación se debió no sólo a la necesidad de saber, sino al deseo de compartir desde distintas disciplinas un objeto de estudio, hacer algo en conjunto para romper con la costumbre académica individualista. Por entonces no había tradición en investigación y menos aún en el trabajo en equipo. La dictadura había convertido las aulas en un enseñadero de teorías reaccionarias y de nula participación colectiva.

Nos internamos en un problema que nos preocupaba: la defenestración del positivismo por parte de la mayoría de los docentes, como el causante de todos los males en la enseñanza, precisamente en el momento en que la didáctica crítica hacía su entrada en las aulas universitarias. Sospechábamos que muchas objeciones eran infundadas porque en la generalización se delataba la falta de conocimiento sobre dicha corriente. Decidimos indagar cómo había sido la educación a partir de la ley 1.420 en los territorios nacionales, pero sobre todo cómo el positivismo había atravesado las aulas de las escuelas regionales. En esa línea nos sorprendieron las entrevistas realizadas a los viejos maestros. Ellos demostraron saber lo que enseñaban y cómo hacerlo. Durante los encuentros, nos “daban clase” en un lenguaje cuidado sobre Comte, Spencer, Pestalozzi, Decroly, sobre la Escuela Activa, Piaget y también sobre lo que hacían en las aulas y cómo resolvían los problemas de aprendizaje, tanto en las escuelas urbanas como en las escuelas rurales, donde la mayoría de los alumnos eran chilenos y “paisanos”. A pesar de la lejanía y la soledad, compañeras inseparables en la época en la que ejercieron, muchos de ellos estaban actualizados en las nuevas corrientes pedagógicas. Por lo que concluimos que si bien no compartíamos la base ideológica del positivismo, era necesario reconocer el método y los conocimientos científicos por los cuales avanzó la educación durante el normalismo en la región. Mi tesis de doctorado sobre los inspectores habla de ello.

—¿Dónde compartían estas investigaciones, es decir, en qué eventos participaban, con quiénes dialogaban?

—Los resultados obtenidos en esta investigación fueron presentados en una de las primeras Jornadas de Historia de la Educación. Cecilia Braslavsky escuchó nuestra ponencia y, sin haber tenido ninguna conexión previa, nos pidió que nos acercáramos a su equipo. Recuerdo también que nuestras primeras investigaciones las hacíamos a dueto, no sólo escribíamos a cuatro manos, sino que visitábamos juntas los reservorios documentales y a los testigos clave. Casi etnográficamente lo que una de nosotras no reparaba, lo registraba la otra. Nos sucedió también que al momento de realizar la segunda entrevista a un testigo clave, nos enteramos de que había fallecido el día anterior. Nos dimos cuenta de que teníamos que apurarnos; los maestros territorianos tenían —algunos todavía tienen— edades muy avanzadas pero con una lucidez envidiable. Quizá la vida rural los obligó a ser proactivos a pesar de las dificultades, contribuyendo a su longevidad.

—Seguro que se vienen a la mente muchas anécdotas, pero hay una que me contaste hace muchos años...

—La que siempre cito es la que sucedió en el contexto de la discusión sobre la coeducación en los primeros años del siglo xx. En la Escuela Normal de Viedma, mixta, se turnaban las madres para vigilar la moral de la clase, sobre todo si la daba un profesor, sentándose en el fondo con tejido en mano.

—¿Cómo siguieron transitando el camino?

—Más tarde nos incorporamos al equipo que dirigió Adriana Puiggrós y codirigió Edgardo Ossanna. De ese trabajo resultaron dos capítulos en los tomos cuarto y séptimo de la colección *Historia de la Educación en la Argentina*. Con la intervención en el último de ellos de una nueva integrante: Adriana Hernández. A partir de allí continuamos armando el mapa del sistema educativo en Río Negro y Neuquén. Había que sumergirse en la construcción de lo institucional, en la participación de la sociedad civil, buscando las alternativas educativas y el papel que le tocó jugar a la congregación salesiana en el despliegue institucional. Fuimos incorporando nuevos integrantes: María Andrea Nicoletti, Rolando Bel, becarios y estudiantes. Dos libros dan cuenta de los resultados y un capítulo en el libro sobre la historia de Río Negro de 1884 a 1955: *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén, 1884-1957* y *Actores y escuelas: una historia de la educación de Río Negro*.

Con casi el mismo equipo, pero con la participación de los estudiantes de los últimos años de la carrera en Ciencias de la Educación iniciamos proyectos referidos a los Inspectores nacionales y a los Supervisores pro-

vinciales. Las producciones fueron *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y Supervisión escolar de Río Negro y Neuquén. 1884-1992* y *Buenos días señor inspector. Historia de la Inspección escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1962*, producto de mi tesis de doctorado.

Estos temas nos trajeron aparejados varios problemas con las fuentes. En la época del territorio nacional era difícilísimo hallar los informes de los inspectores y en el período de la provincialización jugó de una manera llamativa el secretismo. A menudo, en las escuelas o en las reparticiones administrativas, argumentaban que no se podía acceder a ellos porque eran documentos reservados. Debimos construir casi toda la historia de la supervisión a través de la historia oral; por otro lado, muchos supervisores no dejaban escritas sus observaciones porque hacían las devoluciones oralmente luego de la clase. De todas maneras logramos cruzar los testimonios con otras fuentes y pudimos reconstruir la historia de la supervisión. Es de considerar que los distintos avatares políticos condicionaban a menudo el accionar de estos actores, por lo que a veces trataban de no dejar huellas escritas. También durante esta investigación nos sumergimos en la discusión semántica de la diferencia entre inspectores y supervisores, y en las representaciones que los docentes y el gremio tenían de ellos.

—En el mientras tanto surge la idea de organizar un museo escolar en la facultad.

—En el año 2003 replicamos en Cipolletti lo realizado por el equipo de Luján —con la activa participación de Cristina Linares—: un museo escolar interactivo en la antigua casa Peuser para representar la educación de las primeras décadas del siglo en nuestra región. Con el aporte de la comunidad y la ayuda de las profesoras de las cátedras de Historia de la Educación y de los estudiantes, recreamos cuatro salas en las habitaciones de la casa. Una de ellas representaba un aula con todos sus muebles y útiles de época, presidida por la gigantografía de una maestra muy conocida en Cipolletti “dando clase” a una niña y un niño también gigantografiados. Cuando la gente de Cipolletti y el mismo familiar que había autorizado la foto entraron al aula, quedaron impresionados por el realismo de la escena. En la segunda sala armamos la Dirección, donde pusimos un archivero lleno de cajoncitos donde se encontraban respuestas a las preguntas pegadas en el frente de los mismos para despertar la curiosidad de los visitantes, además de una muestra de libros de lectura, cuadernos, revistas y juguetes de las primeras décadas. En otra habitación colgamos cuadros con una colección de fotos prestadas por la comunidad. En la última sala expusimos una muestra de la evolución de la tecnología educativa. Desde la tiza, pasando por el mimeógrafo de gelatina, las máquinas de fotos de pie y fonógrafos hasta la computadora actual y las fotocopadoras. Fue una hermosa experien-

cia, sobre todo por la movilización y curiosidad que produjo, por los aportes que recibimos y por la gratitud expresada en el libro de visitas.

—¿Cómo fueron los últimos años de Investigación?

—Desde 2006 el equipo de investigación se amplió con la incorporación de Glenda Miralles, Nancy Salerno y nuevos becarios, pasantes y estudiantes. Con ellos comenzamos a transitar dos proyectos sobre las representaciones de la Patagonia en los textos escolares utilizados en escuelas primarias y secundarias desde principios del siglo xx hasta el año 2002 en la zona de Comahue. Nos organizaba pensar en los dos períodos más importantes: los territorios y las provincias, a los que subdividimos en otros, marcados por las diferentes políticas educativas. Me llevó a proponer este tema, además del interés de coparticipar con otros equipos en el análisis de los textos (el proyecto *Redes de estudios en lectura y escritura* y el proyecto *Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina* —a escala nacional— y el proyecto *Manuales escolares* —a escala internacional—), una preocupación que sigue siendo un desafío: estudiar cómo se va configurando una identidad patagónica fomentada por la escuela o por otros medios. Los trabajos resultantes de estos proyectos fueron presentados en distintos eventos académicos y publicados en revistas y libros.

En paralelo, impulsamos a estudiantes de la modalidad presencial y semipresencial de las cátedras de Historia de la Educación a investigar para sus tesinas de grado, aprovechando sus experiencias y el conocimiento que tenían sobre sus lugares de procedencia. Muchos de ellos se desempeñan como docentes en zonas cordilleranas o en las mesetas de la línea sur, y algunos forman parte del equipo docente actual.

Hoy, ya jubilada, me queda la alegría de dejar equipos formados en investigación y docencia, ahora a tu cargo y con la co-dirección de la profesora Rosana Cipressi, que en la actualidad está llevando adelante un proyecto sobre educación y prensa en Río Negro, desde fines de los años 50 hasta la década de 1990. Mi alegría se refuerza por la finalización de la primera cohorte de la especialización que armamos juntas sobre cultura letrada en la Argentina, que posibilitó poner en escena nuevos temas y formas de acceder al conocimiento sobre Historia de la Educación.

—Se cumplen veinte años de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. ¿Qué nos puedes decir de tu participación en ella, de las relaciones entabladas con otros miembros, de la organización de eventos?

—Sobre mi participación en la SAHE, fui miembro fundadora y por muchísimos años la vocal representante de la Patagonia. Recuerdo el primer encuentro realizado en Luján, luego del advenimiento de la democracia, en 1985.

Nos reunimos los profesores de cátedras para discutir nuestros programas y debatir las nuevas líneas que se proponían para la enseñanza. Recuerdo a Daniel Cano, Cecilia Braslavsky, Rubén Cucuzza, Guillermo Villanueva. En esa época se debatía sobre el concepto de lo público, del currículo, de las categorías para abordar la educación durante el peronismo, entre otros temas.

El segundo encuentro fue en Comahue, en 1987, no éramos más de veinte profesores. Nos reunimos para presentar algunos trabajos elaborados en incipientes investigaciones y compartir las categorías que estábamos estudiando. Habían comenzado a circular algunos trabajos sobre el primer peronismo. Con Beatriz García presentamos una ponencia con un título que olvidé pero que incluía la palabra “autoritarismo”. Era un caso basado en la separación y amonestación de una pareja de maestros y el traslado de uno de ellos durante el gobierno de Hipólito Yrigoyen, debido a que estaban mal vistas las relaciones afectivas entre docentes. También recuerdo la crítica que recibimos de Edgardo Ossanna sobre el anacronismo de utilizar esa categoría tan de moda luego de la democracia en un período que no correspondía. ¡A partir de allí nos cuidamos de no ser nunca más anacrónicas!

De ese encuentro participaron Adrián Ascolani, Edgardo Ossanna, Rubén Cucuzza, Daniel Pinkasz, Silvia Finocchio, entre otros colegas. Las jornadas se fueron sucediendo y con ellas las asambleas para elegir las comisiones directivas de la SAHE. Participé también de las reuniones de trabajo como vocal durante un tiempo prolongado para tratar diversos temas, entre ellos, la personería jurídica, que aún sigue siendo un objetivo a alcanzar. El *Anuario* también fue convocante para intervenir tanto publicando como evaluando los artículos que se presentaban; durante muchos años, fui parte del comité editor.

—Luego de veinte años, estamos preparando en Comahue las XIX Jornadas de la SAHE, una alegría inmensa desde lo personal, y desde el equipo de trabajo que nos has dejado en la facultad para emprender la organización.

—Quiero cerrar agradeciendo por los amigos entrañables que conseguí en mi trayecto académico, como también por la felicidad que viví en la presentación de mi tesis de doctorado en la UNC frente a un tribunal de lujo, unos cinco años antes de jubilarme, porque fue la frutilla del postre de una carrera, por momentos nada fácil, que me construyó no sólo como académica, sino como lo que soy.

Glenda Miralles. Doctora en Historia por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Profesora Adjunta Regular y Directora de Posgrado. Coautora de “Los juegos conceptuales en el discurso escolar sobre el ‘indígena’ en manuales y libros de lectura: el primer peronismo”, en *Actas pedagógicas. La educación en el ámbito de la investigación*, Universidad Nacional del Comahue, 2014.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

MEMORIA SOBRE LOS ORÍGENES DE LA *HISTORIA DE LA* *EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA*

Historia de la Educación Argentina, Galerna (1990-1997)

Adriana Puiggrós

VOLVER

El *Anuario de la SAHE* festeja su vigésimo aniversario. Hace veinticinco se publicó el primer tomo de la *Historia de la educación en la Argentina*, en 1990. Un año antes yo había ganado el concurso de la materia Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fue un honor que los jurados fueran Gregorio Weinberg, quien acababa de dejar la misma cátedra para jubilarse, el historiador chileno Iván Núñez y la historiadora Beatriz Bosch. Cinco años antes, en diciembre de 1984, había regresado del exilio en México, comenzando mi año sabático como profesora de dedicación exclusiva de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. A la vez, venía a instalar en Buenos Aires el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, sobre la base de un acuerdo entre la UNAM y la UBA surgido por iniciativa de Julio Labastida, coordinador de Humanidades de la UNAM, y Francisco Delich, rector de la UBA. Las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras se negaron a aceptar que un proyecto bajo mi dirección tuviera asiento en esa institución, por lo cual Delich me ofreció el Instituto de Sociología, de reciente creación. Esa fue la primera sede de APPEAL en la Argentina, en 1985. Cuando, en 1989, accedí a la cátedra de HEAL, el proyecto pudo trasladarse a Filosofía y Letras.

ESOS AÑOS

Tiempos demasiado lejanos y cercanos para responder al pedido que me han hecho los editores del *Anuario*: elaborar las ideas, preocupaciones e intereses que me rondaban cuando le propuse al equipo de la cátedra investigar-escribir una historia de la educación argentina del siglo xx, y a la editorial Galerna publicar la colección de ocho tomos. Sólo puedo dejar correr la pluma, resignada al azaroso orden de la memoria.

Puedo capturar el espíritu emprendedor, casi aventurero, de este grupo de docentes, estudiantes y editores, la osadía de meter las narices en el pasado en momentos en los cuales la censura a la memoria seguía vigente como herencia de la dictadura, así como la acusación de irreverencia de abocarse a nuevas interpretaciones de la historia de la educación argentina cuando todavía la universidad resucitada de la intervención siniestra, consideraba su Edad de Oro al período comprendido entre la Revolución Libertadora que derrocó a Perón y el golpe de Estado encabezado por Juan Carlos Onganía en 1966. Esos habían sido años de proscripción del peronismo, de auge del liberalismo académico y de descalificación del revisionismo histórico. Sobredimensionar la universidad postperonista no enfrentaba solamente al autoritarismo representado por el “cajón” de Herminio Iglesias, sino que descalificaba al conjunto del movimiento nacional popular. El liberalismo dominaba las aulas y tribunas universitarias, sin embargo en la política argentina ocurrían también otras cosas.

En 1986 renuncié a mi afiliación al Partido Justicialista (aunque no a la identidad peronista) junto a un grupo de treinta intelectuales entre los que se contaban Horacio González, José Pablo Feinmann, Nicolás Casullo, Jorge Bernetti, Ana María Amado, Alcira Argumedo, entre otros. El sentido de ese acto fue precisamente el rechazo a una dirigencia de aquel partido que no comprendía la inminencia de vincular los valores nacionales y populares con la democracia. Antonio Cafiero era el dirigente que más genuinamente representaba a la “renovación peronista” y comprendía el curso de la época,¹ pero en 1988 perdió la elección interna del Partido Justicialista contra Carlos Saúl Menem, quien asumió la Presidencia de la Nación incumpliendo su programa de gobierno, la “revolución productiva”. Entre sus primeros actos se destacó el nombramiento como Ministro de Economía a un representante de la firma Bunge & Born.

La discusión sobre la política menemista penetró la cátedra y en particular el proyecto de prospectiva. El apoyo verticalista de algunos de los docentes a las políticas educativas de Menem y la postura crítica de otros, que advertíamos el avance del neoliberalismo, produjo una fractura. De acuerdo con APPEAL-México teníamos en marcha dos proyectos principales: una revisión histórica y una mirada prospectiva. El proyecto de prospectiva, que había comenzado en México, estaba en una fase de discusión teórico-metodológica en

torno a las alternativas al enfoque funcionalista y al optimismo cuantitativista que predominaba en los organismos internacionales. Las diferencias de orden político, que mencioné, se sumaron. Sin abandonar algunos avances en perspectiva, abordarla se convirtió en una aspiración que requería otros esfuerzos, en particular la investigación de la historia reciente.

CONOCER LA HISTORIA

Ya en el grupo de APPEAL-México habíamos sentido la necesidad de conocer a fondo la historia de la educación latinoamericana para encarar su perspectiva. El programa nació con un fuerte tinte latinoamericanista, influido por la teoría de la dependencia, el flujo de las discusiones provocadas por Paulo Freire sobre la educación popular y las lecturas de los historiadores latinoamericanistas y antimperialistas. Yo había estudiado y enseñado esos temas desde años atrás en la UBA, pero en las investigaciones que realicé en la UNAM para mi tesis de maestría y luego de doctorado entre 1976 y 1983 expuse hipótesis significativas para nuestro trabajo posterior. Situada en América Latina, me sumergí en la historia de la educación argentina.

Revisé la bibliografía en circulación en las universidades argentinas y encontré que el antiguo texto del historiador liberal-conservador Horacio Solari seguía en uso y solo escasas obras expresaban miradas distintas: *Modelos Educativos en América Latina*, de Gregorio Weinberg; *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)* de Tedesco y *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*, de Tedesco, Braslavsky y Carciofi. A esa producción bibliográfica debía sumarse el incansable machacar liberal-conservador de *La Nación* sobre el tema en editoriales y mediante eventuales opinantes. El diario de los Mitre sabe bien que es necesario no descuidar la propia interpretación de la historia para conservar el poder y disimular el propio pasado.

De los libros mencionados, de indudable valor, nos separaba nuestra ubicación en observatorios y posiciones políticas diferentes, aunque compartiéramos el espacio de la democracia constitucional y reconociéramos la identidad latinoamericana. Las preocupaciones en torno a la historia reciente de la educación argentina y también latinoamericana, las críticas a las versiones tradicionales y a las interpretaciones de esos años de aquellos autores y nuestras, coincidían solo en parte. El peronismo era un significante decisivo que no compartíamos. La visión liberal de izquierda de la historia de la educación de Gregorio Weinberg y sus discípulos fue de gran valor enfrentando a la historia liberal conservadora y dejó planteadas hipótesis que nos enriquecieron. Empero intentamos emprender otro camino.

Más allá de la preferencia por una postura u otra, o del valor que tenga la nuestra, creo que acertamos al instalar la investigación *Historia de la educa-*

ción en la Argentina rechazando posturas dogmáticas, incluso —o especialmente— dentro de nuestro campo político-ideológico. Había que leer todo y escuchar oyendo posturas distintas. Seguramente por esa razón en 1991, en un encuentro realizado en la Universidad Nacional de Entre Ríos, pudimos dar inicio a los trabajos que formaron parte de los tomos *Historia de la educación en las provincias argentinas*, con la inolvidable y valiosa codirección de c.

La investigación y la obra “Historia de la Educación en la Argentina” fueron colectivas, grupales, discutidas en el seminario permanente de Appeal en la UBA y en e1ncuentros en la UNER. En ese espacio se empezaron a consolidar grupos de investigación sobre el tema en diez provincias, cuya presencia es palpable en nuevas generaciones de investigadores, y en publicaciones, congresos, en la SAHE y en este *Anuario*.

PREOCUPACIONES PROPIAS

Debo aún responder al pedido de los editores del *Anuario*: ¿qué me motivaba en aquellos años en relación a la historia de la educación en la Argentina? Como últimamente me he abocado a leer-disfrutar-sufrir a Sarmiento, avanzando transversalmente por sus inagotables *Obras completas*, dejaré que sean sus palabras las que expresen, parcialmente, un sentimiento fuerte que tenía entonces y me perdura. Decía Sarmiento en el primer número de la revista *Anales de la Educación Común*:² “El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación. Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinión pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y ley escrita será muerta, si el padre de familia no presta para su ejecución, el calor de sus simpatías”.

El primer tomo de la “Historia de la Educación en la Argentina”, titulado “Sujetos, disciplina y curriculum”, está dedicado a los maestros argentinos. Me interesaba penetrar las fronteras de lo escolar pero también los confines de los procesos educativos que se desarrollaban fuera de la institución destinada a instruir. Me disgustaba que los docentes, en quienes se depositaba la más sagrada de las misiones laicas, fueran a la vez señalados como culpables de los defectos de la sociedad cada vez que ésta cruje y parece desarmarse. Sarmiento tenía razón por cuanto reintroducía la política en el drama educativo. No eran los educadores los únicos responsables y su tarea se tornaba imposible si la trama social no los sostenía.

Y mis preguntas eran ¿en qué telar se diseñaron nuestros maestros?, ¿cómo se relacionaban las sociedades populares con las escuelas?, ¿qué pasaba adentro de las aulas cuando el Sr. Inspector del Consejo Nacional de Educación

no andaba por ahí?, ¿acaso la odisea cotidiana de la escolaridad se resolvía en actuaciones invisibles del vínculo pedagógico, situados a años mil de las resoluciones ministeriales? O bien, ¿en qué clave convivían, en el discurso educativo, las distintas expresiones políticas presentes en el sistema escolar? Y al mismo tiempo: ¿cuál era el sentido de la ubicuidad de Sarmiento?, ¿por qué razones el gobierno de Perón sostuvo la centralidad de su figura?, ¿acaso la interpretación revisionista fue excluida del discurso educativo peronista? Torrente de preguntas, imposible sintetizarlas.

Abrimos una caja llena de tesoros. Había mucha información sin registrar, publicaciones pedagógicas rara vez mencionadas por la historiografía oficial, múltiples experiencias ignoradas, educadores decididos a luchar contra el autoritarismo escolar, una línea consistente que se declaraba heredera de la “escuela activa” abrevando en las mejores lecturas de esa corriente. Y, a la vista sin que se hubiera registrado, la mejor pedagogía democrática de la época incluida en *El monitor de la Educación Común*, expresada conflictiva y en ocasiones clandestinamente por muchos maestros, directores e inspectores. Y luego en las décadas siguientes, en todo el siglo xx, las incógnitas de la argentinidad, significante fuerte de la escuela; la inscripción en el sistema escolar del abandono federal del campo de batalla en Pavón; las contradicciones que conservan todos los textos constitucionales, desde 1953 hasta 1984, sobre las atribuciones educativas de la nación y las jurisdicciones; las dificultades político-culturales para incorporar a la enseñanza la hermandad de la Argentina con los países latinoamericanos, su pertenencia a la región, la interioridad de las lenguas aborígenes, el mestizaje como elemento constituyente de la propia identidad.

Les he narrado unas pocas escenas de aquel comienzo. Lo que siguió y lo que falta, que no es resto sino el cuerpo mismo del proyecto, está en la memoria de quienes integraron el equipo de la cátedra y de APPEAL. Ellos podrán seguir contando.

Adriana Puiggrós. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autora de numerosos libros sobre historia de la educación, ensayo y literatura, entre ellos *Rosarito, un policial pedagógico*, Buenos Aires, Colihue, 2015.

NOTAS

- ¹ En 2009, en el discurso que pronunció en ocasión del entierro de Raúl Alfonsín, Antonio Cafiero dijo: “Yo tuve dos maestros que me enseñaron todo lo que sé o mal sé. Uno se llamó Juan Domingo Perón y el otro, Raúl Alfonsín”.
- ² Sarmiento D. F., “El editor”: en revista *Anales de la Educación Común*, Buenos Aires, 1/11/1858, volumen I, No. 1.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

DICTADURA Y EDUCACIÓN: DE LA HISTORIA EN CALIENTE AL SIGLO XXI

Producciones del proyecto Tendencias ideológico-pedagógicas en la Historia Reciente de la Educación Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y Miño y Dávila editores (1997-2006)

Carolina Kaufmann

Mis primeras indagaciones sobre la Historia Reciente de la Educación Argentina, la “historia en caliente”,¹ estuvo signada por los años inmediatos a la culminación de la última dictadura cívico-militar argentina y comenzó a desplegarse de modo paralelo al retorno a la institucionalidad democrática, en plena fase de vivificación de las instituciones. Esas interrogaciones se nutrieron de dos circunstancias definitorias. Por un lado, las demandas de los estudiantes para conocer lo sucedido en nuestra propia Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) durante la dictadura. En segundo lugar, el generoso y fructífero diálogo con auténticos maestros (María Saleme, Ángel Diego Márquez, Roque Dabat, Cristina Godoy, Ovide Menin, Gregorio Kaminsky) provenientes de distintas formaciones disciplinares, quienes fueron los destinatarios de mis primeros interrogantes acerca de la Historia Educacional vinculada a la última dictadura centrada en la ciudad de Rosario. Saleme, entonces, preocupada por mi decisión de investigar en temas relacionados con el pasado dictatorial me interpelaba en las aulas de la UNR: “¿Contás con el apoyo institucional para comenzar a investigar sobre esta etapa?”. Interpelación que encontró apoyo suficiente en el ámbito de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Allí fue madurando mi preocu-

pación inicial en examinar los “silencios inviables” en la Historia Educacional Argentina de esos años, apelando al estudio de investigaciones que permitiesen saber sobre lo acontecido en los microcontextos institucionales.

Así, con los objetivos ya delineados en la UNR, comencé la laboriosa búsqueda del reticente corpus empírico que se iría acrecentando despacio-samente a comienzos de los 90 con mi inserción institucional en la UNER. Por entonces, sólo unos pocos proyectos de investigación se concretaban en la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente tres en el área de Historia. La modalidad de aprobación de los proyectos se efectuaba mediante una defensa oral y pública ante un tribunal evaluador. De ese modo, dio inicio formal al proyecto Implicancias del Personalismo en el Plano Educativo (IPPEA, 1993-1997), con objetivos modulados en años previos, con un corpus empírico en marcha provisto de fuentes documentales nacionales y de la provincia de Santa Fe, a las que posteriormente se fueron sumando insumos de Entre Ríos.

En 1994 se incorporaron a IPPEA dos alumnas avanzadas de la carrera de educación: Delfina Doval y Silvina Fernández; esta última partiría a Brasil antes de finalizar el proyecto. Delfina comenzó su sistemática formación en el campo, que se vería acrecentada exitosamente en años posteriores.

Con relación a la culminación de IPPEA, Adriana Puiggrós, quien oficiara como una de las evaluadoras del informe final, acotaba: “El tema de la investigación es de crucial importancia para comprender la cultura pedagógica y la cultura política argentinas de la historia reciente y el presente es uno de los primeros estudios al respecto”.

En 1997, producto de esa investigación, se publicó *Pedagogía de la Renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*² correspondiente a la Serie Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Esta obra, en coautoría con Doval y prologada por Mariano Narodowski, identificaba, describía y analizaba los nexos políticos ideológicos existentes en la política educativa dictatorial y sus colaboradores cívico-militares enfatizando prioritariamente el ámbito santafesino.

Un año después, mediante un acta acuerdo entre la UNER y la UNR, se incorporaron al Proyecto Tendencias ideológico-pedagógicas en la Historia Reciente de la Educación Argentina (TIPHREA 1997-2000) colegas de la UNR: Cristina Godoy, Vanina Broda, Paula Caldo y Roxana Mauri Nicastro.

Como resultado de TIPHREA, enviamos en el año 2000 a la editorial Miño y Dávila el primero de los tres tomos de *Dictadura y Educación* bajo mi dirección y coautoría publicado en 2001. Dichos tomos integraron la colección *Historia de la Educación Latinoamericana* dirigida por Claudio Lozano Seijas, quien además prologa el primer volumen. Participamos del tomo 1 Delfina Doval, Cristina Godoy y Claudio Suasnábar como invitado externo.

Con relación a este texto, cabe mencionar que entonces procuramos desentrañar en clave de presente, los abordajes entre la memoria subjetiva y colectiva, así como también las lógicas de las operaciones históricas cuando encarnan en la disciplina científica. Aquella tarea reflexiva armonizaba con el hecho de que nosotros, los autores, no rehuimos al problema del dolor o a la perturbación de pensarnos y sentirnos cercanos a nuestros objetos de estudio.

En ese volumen, los debates historiográficos se expusieron en “Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro”, donde Godoy problematizó y dio cuenta no sólo de la densidad teórica del estudio y abordaje de la Historia Reciente, sino de las dilaciones profesionales a la hora de ocuparse de la misma, de la conflictividad surcando el controvertido campo de la memoria y de la Historia, de las debilidades y grandezas de las políticas de la memoria y de los “años de terror”. Por mi parte, abordé la problematización teórica del texto con una mirada nutrida de un bagaje y referentes de diversa procedencia teórica: Hassoun, Jaspers, Joutard, Le Goff, Jelin, Vezzetti, citando unos pocos nombres representativos que marcaron sus huellas desde el estatuto disciplinar amplio.

En síntesis, remitiéndome a ese primer volumen, transcribo palabras de Edgardo Ossanna:

*Volume I of Dictadura y Educación, under the directions of Carolina Kaufmann, represents a significant effort towards clarifying the university educational Project carried out in one of the most painful periods of our history. Besides, it is a valuable contribution in the reconstruction and retrieval of the collective historical memory, facing oblivion, tying up links, rejecting silence.*³

230

De hecho, tanto en el tomo 2 —*Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas* (2003)— como en el tomo 3 —*Los textos escolares en la historia argentina reciente* (2006)— publicados por Miño y Dávila en Buenos Aires, además de los integrantes propios de TIPHREA UNER-UNR, invitamos a participar a colegas de distintas universidades nacionales, con diferentes formaciones teórico-disciplinares. Fueron coautores del tomo 2: Agustín Escolano Benito (UVA), quien ilumina el tomo con su prólogo:

“... la salida de aquella dolorosa historia sólo podría afrontarse a partir de su hermenéutica, que implicaba un importante trabajo intelectual crítico con la reconstrucción de la memoria. Y en esta perspectiva deben leerse los capítulos de este libro colectivo”.⁴

Sumaron sus voces al tomo 2 Cristina Godoy, Vanina Broda (UNR-UNER), Alcira Trincheri y Susana Barco (UNComa), Myriam Southwell y Gonzalo de Amézola (UNLP), Cristina Auderut, Noemí Carreño, Ana L. Cometta y Mónica Clavijo (UNSLuis), Delfina Doval (UNER) y quien suscribe estas líneas.

El tomo 3 se encuentra precedido por el prólogo de Gabriela Osssenabch (UNED) y participaron del mismo: Fabiana Alonso (UNL), Gonzalo de Amézola (UNLP), Teresa Artieda (UNNE), Graciela M. Carbone (UNLu), Julia Coria, Paula Guitelman y Pablo Pineau (UBA), Delfina Doval (UNER), Viviana Postay (UNC), Rubén Naranjo y Raúl Frutos y quien suscribe. Por otra parte, las consideraciones epistemológicas del campo de la Historia Reciente centradas en el tomo 3 se empeñaron en subrayar que la historia acerca de los textos escolares durante la

dictadura no está cerrada, dejando las puertas abiertas para plasmar futuras investigaciones. Cabe resaltar que el eje que preside este volumen indaga el impacto de la dictadura sobre los textos, concebidos como aspectos de la cultura escolar.

En todos los casos y desde la dirección de los tres tomos, mi preocupación central no fue ajena a reforzar lo sucesivamente sostenido y expresado en las Primeras Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente:

“... algunas de las proposiciones generales que nos resultan fértiles a la hora de interrogarnos sobre la viabilidad de articular tradiciones académicas no siempre vinculadas amigablemente (léase historia, política, filosofía) en el estudio de la Historia Reciente y que permitirían pensar en la construcción de una trama articulada, se nutre de:

- “el espacio epistemológico anclado ‘en la autonomía relativa del campo científico en general y de las ciencias sociales en particular’ (Bourdieu, 1991);
- “la oportunidad de los historiadores y teóricos sociales de liberarse del espíritu de parroquia (Burke, 1992); el reconocimiento del especialismo como cerrazón mental (Geymonat, 1995);
- “el registro del carácter articulador de los emprendimientos de investigación académica en torno al campo problemático de la Historia Reciente;
- “la interpenetración en el manejo del aparato conceptual y crítico utilizado por los distintos teóricos sociales a la hora de profundizar en la Historia Reciente;
- “el reconocimiento del carácter flexible e inconcluso del orden histórico (Bachelard, 1958)”.⁵

Ahora bien, desde una mirada estrictamente epistemológica, la recurrencia bibliográfica referenciada en los tres tomos constituye un trasfondo semántico, por cuanto sus hitos y coordenadas nos permiten orientar las tramas de la Historia Reciente de la educación argentina en líneas de interpretación que la rotan según los sentidos del discurso. Y más importante aún, estas referencias bibliográficas traducen en términos metodológicos las entradas escogidas al campo. Llegados a este punto, cabe distinguir que, sobre una dimensión epistemológica y metodológica más profunda, el constructo *Historia Reciente de la Educación Argentina* —de por sí inacabado— resulta una herramienta proba en el examen de los “silencios” históricos traducidos en testimonios, fuentes documentales diversas y argumentaciones teóricas consistentes.

En estos últimos años, el panorama sobre la circulación y socialización de estudios sobre la dictadura y el campo educativo se ha ido modificando. Los encuentros, jornadas, simposios, mesas temáticas, proyectos de investigación centrados en distintas regiones o localidades del país, abordados desde diferentes marcos teóricos-metodológicos, y la presencia de nuevas producciones sobre la dictadura y los ámbitos educativos resultan representativos de la apertura de líneas de indagación en curso. En ese sentido, cabe destacar hoy recorrido ya realizado, plasmado en producciones diversas⁶ y en las nuevas interrogaciones entreabiertas. Por otra parte, posteriores producciones individuales y colectivas que no corresponde citar en este espacio, fueron profundizando el estudio de las relaciones entre la dictadura y el campo educativo argentino. Producciones que han expandido los pliegos que enlazan las tramas políticas e históricas educativas dictatoriales.

A treinta y nueve años de la culminación de la última dictadura cívico-militar, sin desconocer los avances que en materia de Historia Reciente y el campo educativo se han ido produciendo, volvemos sobre los desafíos y las deudas aún pendientes, factibles de ser afrontadas. Desafíos que necesariamente me llevan a reforzar la apelación a investigar los “silencios inviables” mencionados ya en 2001. Si bien algunas universidades y facultades de educación han abierto líneas de trabajo fructíferas en el marco de los estudios sobre Historia Reciente, el estudio sobre este terreno específico sigue siendo cuantitativa y cualitativamente disímil en las universidades argentinas. Si debemos mencionar los avances en las investigaciones que se presentan en el marco de las Jornadas Interescuelas de Historia y en las Jornadas sobre Historia Reciente. También siguen tornándose exiguos los trabajos de posgrado resultantes de especializaciones, maestrías y doctorados realizados sobre temáticas relacionadas con la Historia Reciente y el campo educativo.

Si se observa el marco de lo ya publicado, continúan siendo insuficientes los estudios institucionales dando cuenta de lo acontecido en micro ámbitos institucionales durante aquella etapa. Además, siguen

resultando reducidos los estudios regionales y locales centrados en las políticas educativas y el accionar represivo en múltiples jurisdicciones del país. Falta desarrollar investigaciones comparativas entre las distintas jurisdicciones provinciales. Y siendo ambiciosos, faltan estudios comparativos de regímenes dictatoriales como sureños y sus respectivos sistemas educativos.

Por otra parte, sí se ha avanzado en problemáticas vinculadas con la enseñanza de ese oscuro pasado. Avances en materia de propuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas. También se avanza en la progresiva conformación de redes institucionales que estudian y difunden los logros en el campo historiográfico educativo. En ese sentido, en el afán de compartir, socializar y vincular a los distintos investigadores que trabajan en temas afines, pero además, a toda la comunidad educativa, pensamos al Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR-UNR) recientemente creado, como un espacio de encuentro, de difusión y circulación de saberes producidos. Ya no en “solitaria tarea”,⁷ parafraseando a Suasnábar, sino sumando jóvenes investigadores interesados en estas problemáticas. Allí, en la Biblioteca Virtual de HEAR, vamos incorporando trabajos relevantes que enriquecen el campo historiográfico y político educativo reciente. Nos preocupamos de las relaciones entre memoria y presente; también, de las articulaciones entre la memoria, la justicia y las instituciones educativas en clave local. Asimismo, nos detenemos en los Sitios de Memoria que horadan la arquitectura escolar. No dejamos de lado la Formación continua brindando informaciones sobre centro documentales, filmografía, recursos pedagógicos que contribuyen al abordaje de la Historia Reciente.

En suma, agradezco a los colegas que se sumaron a los tres tomos reiterando lo ya dicho en cuanto a que los volúmenes se sostuvieron con el esfuerzo intelectual de múltiples colegas de universidades públicas argentinas que han investigado y puesto a consideración del colectivo académico sus preocupaciones por indagar y dar a conocer las huellas, los hallazgos y los caminos que aún falta recorrer y que deja abierto el estudio de aquellos años oscuros.

Para concluir, subrayo que la Historia de la Educación Reciente nos muestra el presente comprometido en el análisis del pasado y que son las experiencias contemporáneas las que problematizan las preguntas efectuadas a esa historia. La dinámica de la Historia Reciente, aquella que avanza en los constructos y productos que se estudia y debate en los centros de producción y discusión, aquella que otorga legitimidad a los planteos, definiciones y problemas, presenta aún vigores y flaquezas producto de un campo historiográfico en proceso y revisión permanente. Proceso constructivo no ajeno a la capacidad de engendrar un diálogo con el pasado

contemporáneo argentino, reavivando sus luces y sus sombras proyectadas a los años de la dictadura, pero que no se agotan en ellos. Luces y sombras genealógicamente deudoras de las décadas previas y con proyecciones no agotadas ni clausuradas en el siglo xxi.

Carolina Kaufmann. Doctora por la Universidad de Valladolid, España. Profesora titular regular de Núcleo Histórico Epistemológico de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora y autora con otros de *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*, Prometeo, 2012.

NOTAS

- ¹ Inspirado en la historiadora Cristina Godoy, en su iniciático texto “Robert Darnton: el rostro americano de la nueva historia”, capítulo en el que reflexiona sobre los historiadores formados, sobre el carácter de los acontecimientos y cuando los historiadores bucean la historia en plenos sucesos que conmocionan. En Hourcade, E., Godoy, C. y Botalla, H (1995): *Luz y contraluz de una historia antropológica*, Buenos Aires, Biblos.
- ² Sobre este texto, Claudio Lozano Seijas (Universidad de Barcelona) decía: “excelente libro que a los españoles crecidos nos trajo reminiscencias de “pedagogía de la lucha acética”, “pedagogía perenne” y otras peligrosas monsergas” (p. 12).
- ³ Ossanna, E. (2002): *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. xxxviii, 2-3, p. 736.
- ⁴ Escolano, A. (2003): prólogo. En Kaufmann, C. (dir.): *Dictadura y educación*, Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ⁵ Kaufmann, C. (2003): “Historia Reciente: una mirada desde el registro epistemológico”, en Primeras Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, panel “Miradas transdisciplinarias en la historia reciente”, organizadas por el Centro de Estudios de Historia Obrera, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Mimeo.
- ⁶ Un índice de los trabajos sobre el tema está disponible en: <http://hear.unr.edu.ar/publicaciones-2/biblioteca-virtual/>
- ⁷ El 23 de septiembre de 2015 se firmaron tres convenios entre HEAR-UNR, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad nacional de Córdoba y la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales-UNR a los efectos de realizar tareas conjuntas de investigación y docencia.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA: UNA COLECCIÓN

Ideas en la Educación Argentina, editorial UNIPE (2011 y continúa)

Darío Pulfer

A instancias de la Editorial de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires,¹ en 2010 comenzamos a trabajar en la publicación de materiales referidos a la historia educacional argentina. La intención era recuperar autores y textos pertenecientes a las diversas tradiciones pedagógicas-intelectuales argentinas y orientarlos para su lectura en los ámbitos de la formación docente.

Un propósito más global y ambicioso era dar cuenta de la amplia producción intelectual en el campo educativo nacional trabajando sobre fuentes, ampliando los márgenes de lo analizado hasta el momento, profundizando los abordajes y conocimientos acerca de autores particulares y textos específicos situados históricamente. Tarea de magnitud que debía ser encarada de forma colectiva y atendiendo a una pluralidad de matrices teóricas y procedencias ideológicas de los investigadores que serían llamados a presentar las obras.

El recorrido realizado permite ofrecer un conjunto de notas que guardan el propósito de sistematizar esta experiencia editorial, plantear los límites impuestos por la producción y recuperación lograda hasta el momento y esbozar algunas perspectivas para el trabajo futuro.

PROPÓSITOS, TRADICIONES, LEGADOS Y ACTUALIZACIONES

Los propósitos iniciales que perfilaron la colección fueron enunciados en la presentación y repitiéndose en los sucesivos volúmenes: reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables, orientados a los actores del sis-

tema educativo involucrados en la formación docente, y actualizar viejas preguntas e interrogar críticamente el sentido que tienen hoy las ideas del pasado.

Se trataba de rearmar, en un nuevo momento, una biblioteca de autores y de obras sobre la educación argentina que permitiera leerla con otras claves, con otras preguntas, pero ofreciendo los “clásicos” de primera mano. Clásicos comprendidos en los términos de Ítalo Calvino: como libros que nunca terminan de decir lo que tienen que decir, como un material valioso para la memoria colectiva, descubriendo “qué los hizo obras importantes en su momento y qué huellas tienen de cuando fueron escritos y cuáles fueron dejando en décadas posteriores”.²

Cada texto debía ir precedido de un estudio que diera cuenta fundamentalmente de cuatro cuestiones: cuál fue el contexto de producción de la obra, qué claves de lectura del material podían ofrecerse, cómo puede ser caracterizado el autor y cómo se inscribía el texto en la historiografía y bibliografía de y acerca del autor analizado.

Junto con la presentación y el texto fuente, se produjo un video que aspira a motivar la lectura, restituir imagen y marco a la obra y al escritor bajo análisis. Todos los materiales están disponibles en el sitio web de la editorial (editorial.unipe.edu.ar) para vencer los obstáculos de distancia y recursos económicos de acceso; y en ediciones papel distribuidas en circuito institucional y comercial, rigurosamente cuidadas en sus aspectos formales, técnicos y académicos por el destacado equipo de la editorial de la UNIPE.

En términos de la producción historiográfica la colección Ideas en la Educación Argentina asumió tres objetivos centrales:

- Sumarse a la superación de las visiones tradicionales, sea las correspondientes a la perspectiva generacional o la más antigua centrada en un avance ligado a los acontecimientos, de orden cronológico, con mención sucinta de autores y enmarcada en el mito de los orígenes del sistema educativo nacional (omitiendo lo social y la historia reciente o abordándola limitada y marginalmente). Esta insistencia se veía reforzada por el uso y circulación en el sistema formador de este tipo de materiales.
- Complementar y profundizar en materia de autores y textos los grandes “sistemas de pensamiento” de la historia educacional argentina representados en las figuras y producciones de Juan Carlos Tedesco y Adriana Puiggrós.
- Trabajar sobre “fuentes” o “textos base” con la intencionalidad de establecer ediciones críticas, enmarcarlas, darles entidad y un análisis riguroso como hitos de una tradición de pensamiento, que al ser revisitada cobra vida, es recreada, reinventada y entra en diálogo y se enriquece por los actores e intereses del presente.

Teníamos varios modelos disponibles. En la región latinoamericana la monumental Biblioteca Ayacucho; en nuestra propia historia cultural las bibliotecas de Raigal, las colecciones del Centro Editor de América Latina o las publicaciones contemporáneas de “Los raros” de la Biblioteca Nacional. Pero la serie *El Pasado Argentino* de Solar-Hachette dirigida por Gregorio Weinberg se nos representaba como un camino cierto a transitar, para el área más recordada que seleccionamos.

Ello, por muchas razones. Por la estructura de cada volumen (un texto y un estudio preliminar), por la identidad visual diferenciada, la reiteración del propósito de la colección en cada texto, las semblanzas de autores y presentadores en las solapas, la consignación de material publicado en la serie, el anuncio de las próximas apariciones, un breve esquema de motivación a la lectura en la contratapa, etc. También había una indicación en ese legado con relación al tipo de material a incluir: no respetar géneros ni límites disciplinarios en la elección de los textos, incorporando obras de base académica, informes, ensayos con la idea liminar de proveer claves de lectura del país y su pasado desde distintas escrituras y perspectivas; textos remotos y próximos, autores connotados e ignotos...

Se buscó configurar una mirada abierta y plural en cuanto a las corrientes de pensamiento, a la aproximación a las diversas tradiciones, vertientes, matrices de comprensión de la realidad nacional que resultaba aplicable al mundo de las ideas educacionales. Por último, Weinberg también nos marcaba una cuestión para nada menor: la duración en el tiempo como empresa de largo aliento, inacabada, abierta, aluvional... sin plan previo estricto.

Montados, entonces, en “hombros de gigantes” iniciamos las convocatorias a escrituras, con la idea rectora de recuperar legados y realizar actualizaciones de las diversas tradiciones pedagógicas. Comenzamos por *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas (estudio preliminar de Darío Pulfer); *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires* de José M. Estrada (estudio de Carlos Torrendell); *Investigaciones pedagógicas* de Saúl Taborda (estudio de Myriam Southwell), *Educación popular* de Domingo F. Sarmiento (estudio de Juan C. Tedesco e Ivana Zacarías) y *Escritos sobre educación* de Manuel Belgrano (estudio de Rafael Gagliano). De esa manera dábamos cuenta de un primer grupo de familias ideológicas o tradiciones, cubriendo el republicanismo independentista, el liberalismo clásico, el “liberal-catolicismo”, el “liberalismo democrático” con ribetes nacionalistas y el ideario reformista, espiritualista y antipositivista.

Luego sumamos *Bachillerato y formación juvenil* de Juan Mantovani (estudio de Isabelino A. Siede), *Pedagogía y revolución* de Carlos Vergara (estudio de Flavia Terigi y Nicolás Arata), *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos* de Pablo Pizzurno (estudio de Pablo Pineau) y *Cómo educa el Estado*

a tu hijo y otros escritos de Julio Barcos (estudio de Nicolás Arata), *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* de Víctor Mercante (con estudio de Inés Dussel), con lo que fuimos cubriendo el “liberalismo conservadorismo tardío”, continuidades y alternativas dentro del del normalismo y una expresión de la “pedagogía libertaria”.

Al avanzar con *Educación y lucha de clases y otros escritos* de Aníbal Ponce (estudio de Pablo Gentili y Nicolás Arata), nos internamos en una de las tradiciones del marxismo local que se continuaron y actualizaron, en la perspectiva y en la temática, en la figura de Berta Braslavsky con el texto *La quere-lla de los métodos en la enseñanza de la lectura* (estudio de Pablo Pineau). El trabajo sobre *La colonización pedagógica* de Arturo Jauretche (estudio de Darío Pulfer), disponible solo en versión digital, venía a cubrir el espacio del “nacionalismo popular”. De esa manera llegamos a la elaboración y presentación de trece volúmenes.

En breve saldrán los trabajos de Joaquín V. Gonzalez, *La tradición nacional* (estudio de Darío Pulfer), *Políticas educativas* de Emilio F. Mignone (estudio de Cayetano De Lella y Augusto Pérez Lindo), *Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos* de Ernesto Nelson (estudio de Rafael Gagliano) y *Del aula (Aporte a la enseñanza de la literatura)* de Alonso Criado (con estudio de Gustavo Bombini). Asimismo, se encuentran en proceso de avance los textos *Los límites de la educación* de Juan P. Ramos (estudio de Myriam Southwell); *El mito liberal* y *Nación y Cultura*, de Agosti (estudio preliminar de Nicolás Arata) y *Didáctica*, de Lugones (con estudio preliminar de Inés Dussel y Darío Pulfer).

No se trata de establecer un canon de lectura ni ordenar un listado de clásicos de la educación nacional, entendidos en el sentido tradicional, sino de restituir y poner a disposición un repertorio de lecturas que pueda dialogar desde la contemporaneidad con las múltiples tradiciones pedagógicas que alberga el pasado educacional argentino. Tradiciones vivas, hegemónicas, soterradas, perseguidas, muertas, excluidas... Se trata de ponerlas en cuestión, dialogar con ellas, integrarlas en una perspectiva amplia y democrática que permita aumentar la conciencia sistémica y abrir la construcción continua de nuestra identidad educacional a más voces, otros registros, otras aproximaciones. Signos de una identidad multifacética, contradictoria, inconclusa...

LÍMITES

Se ha señalado³ que la colección no cuenta con un plan que indique sus líneas de avance. Esto es real y cierto, ya que resultaba y resulta una tarea compleja coordinar de antemano una serie de variables que escapan a quien se propone

animar un proyecto de estas características: presentadores que conozcan con relativa profundidad a los autores a analizar; tiempo destinado a una producción que se agrega a otras muchas tareas que realizan quienes se dedican a este campo, disponibilidad de los materiales salvando situación de derechos, entre otros. El título mismo de la colección venía a indicar esa flexibilidad siendo que no se trataba de un avance de orden cronológico o por períodos sino de una aproximación de tipo aleatorio sujeta a diferentes cuestiones.

Otra cuestión remarcada es la que refiere a la disponibilidad de materiales. Si bien subrayamos el carácter de “inhallables” de los textos, resultaba imprescindible publicar entre los primeros materiales a Sarmiento. El bicentenario de su nacimiento hizo que *Educación popular* fuera editada en simultáneo por otras dos editoriales. El resto de los textos puede inscribirse en la categoría de “difícil acceso” si pensamos en nuestra densa geografía combinada con la precariedad de nuestros archivos.

Otro elemento consignado es el que refiere al carácter único o múltiple de textos del autor seleccionado con las variaciones en tiempo de producción. Con el avance de las ediciones nos vimos en la necesidad de no ceñirnos a un único texto, como se planteaba en la perspectiva inicial. El descubrimiento de materiales complementarios o que enriquecían el abordaje nos llevó a integrar selecciones, escritos y notas que consideramos un valor agregado que suma al conocimiento del autor con las debidas contextualizaciones. Finalmente, en el abordaje de autores el número de mujeres es limitado aún. Lo mismo que la perspectiva federal, si tenemos en cuenta la presencia de autores de nuestras provincias en el conjunto.

TAREAS Y PERSPECTIVAS

239

La tarea que sigue es desafiante e invita a una amplia colaboración de los especialistas interesados en este campo. Tenemos identificados trabajos de Octavio Bunge, José Zubiaur, Celia Ortiz de Montoya, C. Rezzano, Leonardo Castellani, Alejandro E. Bunge, Cristina Fritzche y Hebe San Martín de Duprat para sus correspondientes estudios. Otros autores necesitan identificación precisa de textos, estudios y aproximaciones. Pensamos en Juan María Ramos Mejía, Gustavo Cirigliano, Luis Zanotti, Rosario Vera Peñaloza, entre otros.

Una cuestión pendiente es la incorporación de material de la historia educacional reciente. Solo a modo de ejemplo, entre los materiales bajo estudio tenemos el texto de Cecilia Braslavsky *La discriminación educativa*, que cumple por este tiempo treinta años. Estamos pensando en un texto colectivo elaborado por un grupo de investigadores que interactuaron fuertemente con la autora y que pueden proveer las claves de lectura de un texto significativo en el debate de la época de su redacción.

La necesidad de contar con “relatos mayores” escritos con criterio actual que permitan un acceso más amigable a la historia educacional (por ejemplo, el material provisto por Nicolás Arata y Marcelo Mariño),⁴ en los que estos autores y textos puedan ser inscriptos, resulta importante para el ejercicio de la docencia superior, la formación de los futuros docentes y la actualización de los que están en ejercicio.

Otra línea de avance es la de vincular las “tradiciones” de esta zona con la historia educacional de América Latina, tarea que ya ha comenzado a realizarse en la UNIPE con la colección Ideas en la Educación Latinoamericana, un proyecto pensado en tres volúmenes, coordinado por Myriam Southwell y Nicolás Arata.

En términos más amplios, e invirtiendo en este caso las prácticas tradicionales de lectura de la “irradiación”, “influencia” o, más recientemente, “recepción” de las ideas del mundo occidental en nuestro espacio, resulta clave poner en diálogo estas “tradiciones” con otras matrices, visiones, desde la perspectiva del “préstamo”, la “resignificación”, la “negociación”, el “forzamiento”, el “intercambio”, el “diálogo”, la “adaptación” y la “apropiación”.

Unido a ello importa establecer un diálogo productivo y abierto entre los avances en nuevos temas, enfoques y problemas, en escalas diversas, con estos aportes de la “historia de las ideas”, “conceptual”, “cultural” o como guste denominarse a esta práctica de reconstrucción intelectual.

El avance en esta construcción colectiva se da por el intercambio y la producción de una comunidad informal de estudiosos e investigadores interesados en estas problemáticas. Al ir avanzando en el desarrollo de la colección han ido sugiriendo nuevos autores y textos, a la vez que se ha podido establecer un circuito de lecturas cruzadas de las presentaciones e ir configurando los horizontes de trabajo que estamos planteando en estas líneas.

Darío Pulfer. Profesor de Historia y licenciado en Educación. Director de la Colección Ideas en la Educación Argentina en la Universidad Pedagógica. Autor de las presentaciones de *La colonización pedagógica de Arturo Jauretche*, Buenos Aires, UNIPE Editorial, 2014, y de *La tradición nacional de Joaquín V. González*, Buenos Aires, UNIPE Editorial, en prensa.

NOTAS

¹ Institución universitaria creada por la ley 13.511/06, a proposición de la directora general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, doctora Adriana Puiggrós. Ver www.unipe.edu.ar

² Véase Dussel, I.: “Deudas del aula argentina”, en *Revista Ñ*, 23 de junio de 2015.

³ Diker, G. (2013): “Colección Ideas en la educación argentina”, en *Anuario SAHE*, vol. 14, n.º 1.

⁴ Arata, N. y Mariño, M. (2013): *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Noveduc.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

EL PROGRAMA DE *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA PATAGONIA AUSTRAL* Y SUS PUBLICACIONES

Historia de la educación en la Patagonia Austral, Editorial Dunken y Universidad de la Patagonia Austral (2006 y continúa)

María de los Milagros Pierini y Dina Noemí Rozas

El programa de Historia de la Educación en la Patagonia Austral (AHEPA) se desarrolló en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) entre los años 2001 y 2006, Edgardo Ossanna¹ fue su director académico y Ariel N. Sarasa fue su coordinador. Estaba radicado en la Unidad Académica de San Julián e integró a docentes investigadores de las Unidades Académicas de San Julián, Río Gallegos y Caleta Olivia.

El objetivo de dicho programa —devenido en área a partir de 2006— consistió en paliar la carencia de investigaciones sobre la educación en la Patagonia austral integrando acciones de formación disciplinar, relevamiento de datos y experiencias y el desarrollo de diseños de investigación y su implementación, así como la transferencia entendida en términos de capacitación, publicaciones, elaboración de materiales curriculares y digitalización de archivos.

En este último campo podemos mencionar la tarea realizada con el archivo de Blanca Cabrera, maestra de la Escuela Nacional n.º 4 de Puerto San Julián; del Instituto Libre de Enseñanza Secundaria de Comandante Luis Piedra Buena (1957-1958); del Colegio Secundario Provincial n.º 1 de Comandante Luis Piedra Buena (1958-1960); del Instituto de Enseñanza Secundaria de Río Gallegos (1921-1932); y del Instituto Libre de Enseñanza de Río Gallegos (1941-1946).

Además de las investigaciones y los encuentros académicos —bajo el formato de taller— que se realizaban en las Unidades Académicas implicadas, fue uno de sus propósitos fundamentales difundir los aportes por medio de la presentación en congresos y jornadas de la especialidad —con la correspondiente publicación en sus actas—, la producción de documentales —como *La enseñanza clausurada. Un relato sobre la breve historia del Instituto de Enseñanza Secundaria de Río Gallegos (1921-1932—* y a través de la publicación en revistas y libros.

En el año 2006 comenzó a publicarse la *Historia de la educación en la Patagonia austral* con tomos centrados en temáticas específicas y que contaban, además de la dirección académica del profesor Edgardo Ossanna, con coordinadores. En dichos tomos fueron invitados a publicar los historiadores de educación que trabajaran en procesos educativos ambientados en la Patagonia austral (provincias de Santa Cruz, Chubut y Tierra del Fuego).

Los primeros tres tomos tuvieron una buena periodicidad siendo publicados con el siguiente ordenamiento:

- **Tomo I:** *Sujetos, proyectos y conflictos en el marco de la constitución del sistema educativo de Santa Cruz.* Coordinado por Ariel N. Sarasa y publicado en 2006 (UNPA/Dunken). Como su título indica, los esfuerzos investigativos publicados giraron en torno al origen y constitución del sistema educativo santacruceño, visibilizando las primeras experiencias educativas tanto de carácter comunitario, confesional, como oficial de los diferentes niveles educativos, situadas entre la etapa del territorio nacional y las primeras décadas de la conformación de Santa Cruz como provincia. Poniendo de relieve los sujetos, sus demandas y conflictos que impregnaron las dinámicas de los procesos de constitución de espacios educativos.
- **Tomo II.** *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas.* Coordinado por María de los Milagros Pierini y publicado en 2008 (UNPA/Prohistoria). En este segundo tomo se recogen producciones que ponen en escenas al sujeto alumno y al sujeto docente como protagonistas de acciones de luchas, conflictos, reclamos, polémicas, militancia gremial; se historizan los sujetos y sus prácticas situados centralmente en el espacio santacruceño, aunque no exclusivamente, incorporándose colaboraciones de historiadores de la educación del Chubut.
- **Tomo III.** *La educación en la Patagonia austral: el rol del Estado.* Coordinado por Dina N. Rozas y publicado en 2010 (UNPA/Prohistoria). En el tercer tomo se coloca en el centro de la discusión el Estado —nacional, provincial y municipal— y con él las formas en

que puso de manifiesto sus roles de presencia, ausencia y subsidia-
ridad, roles que se alternaron con acciones tales como la regulación,
el contralor, la obstaculización, la interrupción de procesos, la crea-
ción y el avance de la sociedad civil sobre el espacio de lo público.

Lamentablemente dicha periodicidad se interrumpió, debido a múlti-
ples circunstancias, por lo cual el tomo IV, *Intentos, prácticas y ensayos. La construcción del conocimiento desde experiencias educativas alternativas*, coordinado por Pablo Navas, se encuentra en el proceso de envío a la imprenta.

Cabe mencionar que las producciones de los primeros tres tomos constituyen desde el momento de sus publicaciones parte de la biblio-
grafía obligatoria y materiales curriculares objeto de análisis en los
espacios curriculares Análisis Político y Organizacional del Sistema
Educativo y Taller de Administración y Legislación Escolar, de la carrera
de Profesorado para la Educación primaria que se dicta en tres Unidades
Académicas de la UNPA.

La publicación de los tomos fue complementada, en simultáneo, con
la publicación de artículos en libros y revistas.²

Las temáticas investigadas y volcadas en las publicaciones mencio-
nadas abarcaron áreas muy diversas, comprendiendo todos los niveles y
modalidades educativas —tanto en la educación pública como en la de
gestión privada— en la cual la Congregación Salesiana tuvo una presencia
hegemónica. Con el riesgo de olvidar algunas podríamos mencionar las
siguientes: la relación entre la sociedad civil, el Estado y la educación; las
primeras experiencias en educación secundaria en el Territorio Nacional
de Santa Cruz y la implementación estable de dicho nivel en Río Gallegos,
Puerto San Julián, Comandante Piedrabuena y Puerto Deseado. Asimismo
se difundieron investigaciones sobre la educación de adultos, la carcelaria,
la rural, la de nivel superior y universitario en la zona norte santacruceña,
junto con la nueva modalidad de educación “bimodal” implementada muy
recientemente por nuestra universidad y ampliamente desarrollada por la
Unidad Académica de Puerto San Julián. Se analizaron las relaciones entre
educación técnica y empresas, como las petroleras del golfo San Jorge.
Asimismo, y debido a que la Congregación Salesiana monopolizó la educa-
ción de gestión privada, varios artículos se refirieron a sus relaciones con
el Estado, los internados escolares y su labor tanto en Río Gallegos como
en la zona norte provincial. El período estudiado fue muy amplio y abarcó
desde la etapa del territorio nacional (1884-1957), el proceso de provin-
cialización que significó el traspaso de escuelas a la órbita provincial y la
situación en la etapa iniciada en la segunda mitad del siglo xx.

Entre los aportes extraprovinciales de Santa Cruz podemos mencionar, además de los ya citados referidos a las empresas petroleras, los centrados en la temática indígena, como en el caso de la región cordillerana de la provincia del Chubut y las misiones salesianas de Tierra del Fuego.

A modo de finalización de nuestra breve reseña sobre las publicaciones que contuvieron y difundieron las investigaciones llevadas a cabo por los integrantes del Programa AHEPA, en primer lugar deseamos agradecer a todos quienes acompañaron y colaboraron con nuestra tarea de difundir la historia de la educación de nuestra región. Y, si bien queda mucha tarea por hacer, consideramos que —al menos en parte— hemos cumplido con el objetivo propuesto inicialmente en la conformación de dicho programa de paliar la carencia de investigaciones sobre la educación en la Patagonia austral brindando una herramienta para el conocimiento más acabado de la historia de nuestra región y herramientas para la implementación de un proyecto educativo que se oriente a satisfacer las necesidades de nuestros habitantes.

Dina Noemí Rozas. Magíster en Educación en Entornos Virtuales por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Profesora adjunta ordinaria en Historia de la Educación. Unidad Académica de San Julián / Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Coordinadora del tomo III de *Historia de la educación en la Patagonia Austral*, dirección de Edgardo Ossanna, UNPA, 2010.

María de los Milagros Pierini. Magíster en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora adjunta ordinaria en Historia Argentina I, Unidad Académica de Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Coordinadora del tomo II de *Historia de la educación en la Patagonia Austral*, dirección de Edgardo Ossanna, UNPA, 2008.

NOTAS

¹ Lamentablemente fallecido el 23 de diciembre de 2010.

² Entre ellos podemos citar la recopilación realizada por Susana Bandieri, “Patagonia Total, Sección Historia de la Patagonia. Sociedades y Espacios en el tiempo” (Barcelona, Alfa-Milenio, 2006); Juan Vilaboa y Aixa Bona: “Las formas de la Política en la Patagonia” (Buenos Aires, Biblos, 2007); y Edda Crespo y Graciela Iuorno: “Nuevos espacios, nuevos problemas. Los territorios nacionales” (UNPSJB, UN COMAHUE, CEHEPYC, 2008). En el caso de la publicación en revistas, podemos mencionar a: *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, Universiteit Gent, H. Dunantlaan 1, B-9000 Gent, Bélgica, n.º 38, 2002; Espacios Nueva Serie, “Historia, política y educación”, UNPA, 2005; *Anuario*, n.º 7, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2006; Espacios Nueva Serie, “Educación, trabajo y desarrollo”, UNPA, 2009; “Estudios trasandinos”, *Revista de la Asociación Chileno-Argentina de Estudios Históricos e Integración Cultural*, vol. 15, n.º 1, 2010.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

COLECCIÓN *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ENTRE RÍOS*

Historia de la Educación en Entre Ríos, editorial Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y Vicegobernación de Entre Ríos (2007-2011)

Fernando Baffico y Valeria Olalla¹

La colección *Historia de la Educación en Entre Ríos* retoma y analiza la temática de la historia de la educación en Entre Ríos. Los textos que la integran ahondan en las dificultades y potencialidades de investigar en contextos provinciales, constituyendo este aspecto, sin duda, un aporte para la historiografía educativa argentina que ofrece a los lectores diferentes reflexiones sobre el campo educativo en la provincia.

Los autores comparten una misma preocupación: la insuficiencia de trabajos sobre el sistema educativo entrerriano. O dicho de otro modo, uno de los aspectos comunes a estos trabajos es una perspectiva de investigación compartida acerca de cómo abordar la historia regional, local y provincial en el marco de los grandes relatos nacionales, sin que esto conlleve a una parcialización de los procesos sociohistóricos más generales.

En cuanto al origen de estas publicaciones, el primer tomo y el tercero son versiones basadas en tesis de maestrías, una escrita por la doctora María del Pilar López y la otra por la magíster Virginia Kummer. Por su parte, los tomos segundo, cuarto y quinto son el resultado de proyectos de investigación realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, financiados por la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Formación de Recursos Humanos de esta universidad y desarrollados por los investigadores que figuran como autores de

los diferentes capítulos de los libros que componen esta colección. Todos los libros fueron publicados por la vicegobernación de la provincia de Entre Ríos, durante el período 2007-2011.

**TOMO I: LA VERSIÓN Y/O LAS VERSIONES ESCOLARES DE LA HISTORIA.
ENTRE RÍOS 1887-1914**

Este libro se centra en la provincia de Entre Ríos, pero planteando y analizando problemáticas que están presentes en el conjunto del país, en el momento mismo de la construcción y organización del Estado moderno argentino.

Sabido es que el grupo dirigente que gobernó la Argentina a partir de 1880 depositó en la escuela la responsabilidad de desarrollar sentimientos y actitudes de pertenencia. Frente al aluvión de inmigrantes que cobijó nuestro país desde la segunda mitad del siglo XIX, así como también la expansión de tendencias contestatarias —el anarquismo— los sectores dominantes vieron la necesidad ineludible de desarrollar y promover sentimientos “nacionales”.

En este marco, una de las estrategias ensayadas en la escuela, a los efectos de crear un sentimiento nacional, desarrollar una cultura de pertenencia y difundir una visión compartida del pasado, fue la enseñanza de la historia nacional centrada en las efemérides. Este trabajo se propone analizar la *versión y/o versiones* de la historia construida en los discursos pronunciados en las efemérides patrias (25 de Mayo y 9 de Julio) por los funcionarios del Consejo General de Educación de la Provincia, los maestros y alumnos normalistas en el período fundacional del sistema educativo entrerriano moderno, coincidente con la hegemonía conservadora a nivel nacional y local, dando lugar a una mirada comprehensiva que reconstruye y deconstruye la dinámica de los conflictos, las contradicciones, los actores sociales, los intereses, las justificaciones, al mismo tiempo que incorpora lo hegemónico, las diferencias y las alternativas.

246

**TOMO II: HISTORIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE PARANÁ 1920-1973**

El origen de este segundo libro se remonta a una demanda institucional y cuenta con la particularidad de que la institución investigada es la misma institución a la que pertenecen todos los investigadores que lo escriben, en la que estos desarrollan sus actividades de docencia e investigación. Lo cual, al decir del profesor Ossanna, no lo transforma en una “novelita rosa”, sino más bien en el intento por explicar, comprender y aprehender el devenir y el movimiento sociocultural de la institución, en lo interno y en su vinculación con el medio, con sus logros y sus falencias, con sus alegrías y sus dolores.

Para esto, se aborda un marco temporal que comienza con las primeras actividades del nivel superior en la región, especialmente con la Universidad de Santa Fe, y finaliza en el momento en que la Facultad de Ciencias de la Educación —ubicada en Paraná— dependiente de la Universidad Nacional del Litoral pasó a formar parte una nueva creación universitaria: la Universidad Nacional de Entre Ríos.

A lo largo de los seis capítulos que lo componen se trabaja sobre una periodización que no siempre tiene como eje a la propia facultad, trabajando sobre etapas previas e intermedias que no pueden obviarse, ya que sobre esta base hubo de constituirse esta nueva institución.

Aunando junto con los elementos empíricos, proporcionados por distintas fuentes, algunas categorías propias del proyecto de investigación que le sirvió de punto de partida, como las la hegemonía (Gramsci, Weinberg) presente en los análisis intra y extrainstitucional a los enfoques de las tradiciones propias de los abordajes desde el campo de la cultura (Thompson, Williams), desde las posiciones alternativistas y de sujeto pedagógico vinculado con la teoría política (Puiggrós, Laclau) a las cuestiones más específicamente curriculares y del pensamiento pedagógico (de Alba, Manacorda) sin ignorar a los trabajos señeros en el estudio institucional de la universidad argentina más recientes (Halperín, Buchbinder, Mollis, Cano).

TOMO III: JOSÉ MARÍA TORRES: LAS HUELLAS DE SU PENSAMIENTO EN LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO NORMALISTA

Este tercer libro trata sobre la figura de José María Torres y sus funciones como director de la Escuela Normal de Paraná. Desde este centramiento, el libro realiza un aporte a la historia de la educación entrerriana, abordando un tema de suma relevancia por su vinculación con la construcción del normalismo —en particular— y del proceso de escolarización en la Argentina —en general—.

La creación de la primera escuela normal en la ciudad de Paraná (1870) no solo transformó, al decir de Sandra Carli, a Entre Ríos en un “escenario de experimentación e innovación pedagógica”, sino que constituye un hito fundante del sistema educativo moderno: con ella se inicia el circuito de formación del magisterio argentino. Lo cual, sin dudas, convierte a José María Torres en una de las figuras más relevantes de este proceso.

Sobre la base de esta idea y más allá de las críticas o adhesiones que suscita su figura, el libro reúne valiosas reflexiones sobre su pensamiento pedagógico y distintos aspectos vinculados a su gestión institucional. Se analiza, por ejemplo, su preocupación por la alfabetización y por la

construcción de un ciudadano respetuoso de la autoridad, haciendo especial hincapié, en los conceptos de orden y disciplina, considerados como elementos necesarios para la construcción de un país organizado y una sociedad estable.

TOMO IV: QUIÉNES LEEN, QUÉ LEEN Y CÓMO LEEN LOS ENTERRRIANOS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XIX Y PRIMERAS DEL SIGLO XX

Este libro, al igual que el primero, recoge los resultados de dos proyectos de investigación² y por ende es la expresión de un trabajo colectivo de intercambio y construcción de conocimiento.

El objetivo central del libro lo constituye la reconstrucción interpretativa y dinámica del campo de la lectura en Entre Ríos durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, desde una perspectiva que integra tanto las prácticas escolarizadas como las no escolarizadas, abriendo así una distinción temática sobre diferentes cuestiones, tales como las estrategias de lectura, escenas de lectura, relación lectura-poder, sujetos sociales lectores, fundamentalmente.

En cuanto al aspecto metodológico, la escritura de los diferentes capítulos demuestra un trabajo investigativo basado en numerosas y variadas fuentes de información. Es de destacar el uso y análisis integrado de fuentes documentales escritas, testimonios orales e iconografías (por ejemplo, censos escolares, obras de Sarmiento y de José María Torres, los Boletines de Educación publicados por el gobierno de Entre Ríos, periódicos locales, textos escolares, entrevistas a informantes calificados, revistas, etcétera).

248

Por cierto, el análisis de esta multiplicidad de fuentes requirió de diversos abordajes, controles epistemológicos diferenciados y tratamientos especiales en cuanto a la sistematización e interpretación de la información. Esto conllevó a una tarea investigativa sustentada en la contratación de las fuentes, el trabajo de triangulación y la utilización de categorías analíticas.

TOMO V: EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y POLÍTICA: LA ESCUELA PRIVADA EN ENTRE RÍOS, 1976-1987

Este libro, el quinto de esta colección, pretende explicar el proceso de crecimiento de la enseñanza privada producido durante los gobiernos provinciales entrerrianos entre 1976 y 1987, entendiendo el tránsito del gobierno militar al gobierno constitucional como una coyuntura privilegiada para el estudio de esta temática.

Con esta finalidad, los autores trabajaron a partir de estas variables: financiamiento, tendencia cuantitativa, marco legal y enunciación dis-

cursiva. Tomaron, con el mismo fin, las siguientes unidades y subunidades de análisis: política educativa, política educativa privatista, sistema educativo formal provincial y subsistema educativo formal provincial de gestión privada.

En este mismo sentido, vale destacar que la investigación que le dio origen se realizó sobre la base de fuentes oficiales publicadas, información presupuestaria, información estadística, archivos periodísticos y entrevistas orales a informantes clave.

Por último y a modo de síntesis, podemos decir que este libro permite corroborar la hipótesis de que los gobiernos provinciales entrerrianos, en esta etapa, favorecieron el desarrollo del subsistema educativo provincial de gestión privada. Comprobación que les permite a los autores sostener que el cambio de tipo de gobierno no alteró de manera sustancial esta tendencia y que en definitiva esta “coincidencia” se corresponde específicamente al nivel de la ideología (idea del valor de lo privado con relación a lo público, concepto de subsidiariedad del Estado, derechos de la familias sobre la educación de sus hijos) que al de la política partidaria.

PROSPECTIVAS Y NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN

Actualmente se continúa trabajando sobre la temática del sistema educativo entrerriano en el marco de un nuevo proyecto de investigación: “Política, intelectuales y educación. La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los 60 y 70”.

En este caso, ocupa una atención especial la reconstrucción interpretativa de los debates que configuraron el campo pedagógico universitario en dichas décadas y el rol asumido por intelectuales. De este modo, una tarea pendiente en relación a esta iniciativa será compartir los posibles resultados y/o reflexiones de nuestra investigación. Un nuevo libro, de esta colección, se avizora en el futuro.

Fernando Baffico. Alumno del Profesorado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Nacional de Entre Ríos. Auxiliar Alumno de Historia Social de la Educación Argentina e integrante del equipo de investigación sobre Historia de la Educación en Entre Ríos.

Valeria Olalla. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Auxiliar docente en la Cátedra Historia Social de la Educación Argentina en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

NOTAS

- ¹ Fernando Baffico y Valeria Olalla participaron —en distintos momentos— como becarios de Iniciación a la Investigación de los proyectos de investigación sobre historia de la educación en Entre Ríos, que sirven de base a tres de los libros que conforman esta colección, y que contaron, oportunamente, con a dirección del profesor Edgardo O. Ossanna y de la doctora María del Pilar López.
- ² Se retoma aquí la producción de los siguientes proyectos: “Historia de la Educación en Entre Ríos: la intervención pedagógica normalista en la formación de la cultura letrada moderna”; e “Historia de la Educación en Entre Ríos: quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las primeras décadas del siglo xx”.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

PARA UNA LECTURA DE *EDUCACIÓN Y SOCIEDAD* EN LA ARGENTINA

Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), de Juan Carlos Tedesco

Martín Legarralde

LEER UN CLÁSICO POR PRIMERA VEZ

Es difícil evocar con claridad cómo fue la primera lectura de un libro que se ha leído muchas veces. Como se sabe, la memoria es un fenómeno del presente y por lo tanto es inevitable que esos ejercicios de rememoración estén marcados por la experiencia actual. Sin embargo, nuestras prácticas en el pasado dejan huellas materiales con las que podemos intentar reconstruir los sentidos que portaban.

En mi caso, la lectura más antigua del libro *Educación y sociedad en la Argentina* de Juan Carlos Tedesco fue en su edición de 1982, de la Editorial Capítulo. En aquella edición, el libro abarcaba el período 1880-1900 y no incluía los capítulos “Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)”, “La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945” y “Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino”, que sí están presentes en ediciones posteriores.

El recuerdo que tengo de aquellas primeras lecturas, y que puedo reconstruir por las notas al margen que tengo a la vista, es la de una imagen clarificadora de lo que había significado la conformación del sistema educativo argentino en términos de la consolidación del proyecto oligárquico. La noción de “función política” y sus usos para la comprensión de las distintas etapas en la formación del sistema educativo me resultó luminosa y ordenadora.

Aquellas lecturas las hice a fines de los ochenta, cuando empezaba mi formación universitaria. La posibilidad de contar con una interpretación de la historia de la educación que se apoyara a la vez en evidencia empírica y que pusiera en juego categorías analíticas que provenían de la teoría política o de la sociología me parecía casi un hallazgo, aunque visto en la perspectiva de lecturas posteriores, fue una característica notable de la producción de toda una generación de historiadores de la educación que hicieron escuela, empezando por Gregorio Weinberg.

Otro recuerdo de aquellas primeras lecturas está relacionado con el prólogo del propio Weinberg y con el tono de “invitación” que contenía, al reseñar las ausencias en la historia de la educación. Parecía a la vez una lectura crítica sobre una cierta inmadurez del campo y una convocatoria a llenar esas carencias (recuerdo la impresión que me produjo la afirmación de que “no disponemos todavía de un estudio orgánico y completo de las ideas educativas de Sarmiento, con el señalamiento crítico del desarrollo de las diferentes etapas de su pensamiento y la evolución de su influencia, y esto a pesar del hecho comprobado de que la bibliografía es vastísima...”)¹.

Todo, en aquellas primeras lecturas del libro, era una invitación a formar parte de un campo en construcción, en el que los enfoques, los temas y los hallazgos estaban en permanente discusión.

LOS COLEGIOS NACIONALES Y LA INTENCIÓN DE CUESTIONAR A UN CLÁSICO

252

Como todo buen libro, el libro de Tedesco invita también a la discusión, al debate, a la confrontación. Para mí, una de las ideas más provocadoras del libro fue la que me inició en la investigación en el campo de la historia de la educación. La idea de que los colegios nacionales cumplieron una función política y que dicha función consistía en la inculcación de la ideología liberal bonaerense a los miembros de una élite política de alcance nacional² se cruzaba, en mi caso, con mi propio paso por el Colegio Nacional de La Plata y por un interés en recuperar la perspectiva “local” sobre el mismo fenómeno.

Mi primera experiencia de investigación (una beca para estudiar el período fundacional del Colegio Nacional de La Plata antes que fuera incorporado a la Universidad) también fue guiada por la lectura (y el intento de debate) de las ideas de *Educación y sociedad en la Argentina*. Debo decir que estaba lejos de haber construido la “distancia óptima” con el objeto. El libro de Tedesco me provocaba en términos de una institución que me había resultado de algún modo “emancipadora” y que no podía asociar tan directamente con un origen motivado por la inculcación de la ideología liberal centralista.

Ahora bien, en mis intentos por discutir las tesis que me provocaban, también encontré cuán difícil era presentar un debate a una investigación tan bien lograda. El libro de Juan Carlos Tedesco constituía una argumentación extremadamente consistente, con fundamento empírico y conceptualizaciones indiscutibles. Todo lo que hallaba sobre el caso del Colegio Nacional de La Plata confirmaba las impresiones de *Educación y sociedad*... Sólo dos cuestiones me fue dado poner en discusión: por un lado, el caso local que analizaba me mostró que las iniciativas de creación de los colegios nacionales no siempre fueron generadas por el Poder Ejecutivo Nacional sino que hubo casos en los que fueron las elites locales las que tuvieron interés en fundar estos colegios. La otra cuestión fue el hallazgo de un único párrafo en el que el texto no parecía ofrecer suficientes evidencias empíricas: el hecho de que la ideología transmitida por aquellos primeros colegios fuera “la ideología del grupo bonaerense”³. En este campo, las investigaciones provenientes de la historia política mostraban un retroceso del poder de Buenos Aires en las últimas décadas del siglo XIX, frente a una avanzada de una coalición de elites del interior y del litoral. Para el período analizado por Tedesco, el mitrismo había cedido frente a la hegemonía lograda por el Partido Autonomista Nacional.

Lo cierto es que a partir de la postulación de una idea clara que permitía interpretar todo un período de la historia del sistema educativo argentino (y quizá, seguir más allá, como una línea de continuidad analítica) pude acercarme a otros textos y problemas, fuentes y usos de esta idea de “función política”. Sin dudas, el libro *Educación y sociedad en la Argentina* fue un orientador para el estudio de la historia del sistema educativo argentino.

UN CLÁSICO Y SUS “ÉPOCAS”

Sucede que, como buen clásico, el libro de Tedesco también es hijo de su época. Escrito en el contexto de comienzos de la década de 1970, algunas de sus afirmaciones centrales contienen las fortalezas y también los problemas conceptuales del momento. La idea de “función” atribuida por un grupo social, una clase o una “elite” fue discutida en distintos campos como una forma de reducir la complejidad de los proyectos políticos, los discursos, prácticas e instituciones en el marco de la formación de los Estados nacionales.

Apoyado en esa discusión, me tocó en una ocasión mencionar el libro *Educación y sociedad en la Argentina* como un caso de reducción funcionalista de una interpretación que podría ser más compleja. Sostuve en ese caso —la clase de oposición de un concurso para un cargo docente— que

si Tedesco tuviera que volver a publicar este libro, muy probablemente matizaría algunas de sus conclusiones más fuertes. Lo que yo no sabía (y que el jurado me informó en aquella oportunidad) era que hacía poco tiempo se había publicado una reedición del libro en la que Tedesco afirmaba que podía confirmarse lo dicho en la advertencia a la tercera edición, fechada en 1985, en la que sostenía que “los aspectos centrales de las hipótesis aquí presentadas pueden ser sostenidos sin modificaciones”⁴.

Posiblemente esta afirmación de Tedesco sea acertada. Las discusiones que se han planteado para complejizar el análisis de la formación del sistema educativo argentino en la segunda mitad del siglo XIX no desmienten sus hipótesis centrales, sino que las complementan. Los distintos desarrollos de la historia del currículum, la formación de las elites o el desarrollo del discurso normalista remiten todos a un sentido político en la conformación de aquel sistema.

Por otro lado, se puede reconocer en el cuerpo original del libro (el que se refiere al período 1880-1900) la intención de intervenir en un debate historiográfico del período en el que fue escrito. En aquel momento, las distintas interpretaciones de los proyectos y realizaciones de la Generación del 80 ocupaban a historiadores, economistas y sociólogos. Se buscaba allí una de las claves del “subdesarrollo” o de la “dependencia” (según desde qué posición ideológica se enunciaran las investigaciones).

El libro de Tedesco intervenía en esa discusión poniendo dique a las interpretaciones que tendían a subordinar todos los rasgos de la política de las décadas de 1880 a 1900 a la integración al mercado mundial mediante la consolidación del modelo agroexportador⁵. Sin dudas, en este contraste residía una de las mayores fortalezas de *Educación y sociedad en la Argentina*: ponía en evidencia que, al menos en el plano educativo, la preocupación central de la elite política argentina no estaba en la formación del sujeto productor, de trabajadores dóciles o funcionarios portuarios, sino en la estabilización política de una sociedad desigual y políticamente fragmentada.

Si para ello es necesario o no emplear el concepto de “función”, es una discusión que puede profundizarse, pero no cabe duda de que el libro ofrece evidencias contundentes de que aún las iniciativas de formación para las actividades productivas estaban subordinadas a una ¿función? política.

UNA LECTURA EN LA ACTUALIDAD

Tengo ante mí la reimpresión de 2009 sobre una edición de 2003 de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, que agrega a la edición original una serie de capítulos que abarcan, con una clave analítica similar, la primera mitad del siglo XX. Las huellas de aquel 2003 pueden verse en la

advertencia de Tedesco a la edición. Allí dice: “Desde el punto de vista político, volver a estudiar la trayectoria del sistema educativo argentino tiene una importancia singular en estos momentos de crisis y de debate sobre el futuro nacional. Si bien nadie duda acerca de la necesidad de cambiar, hemos aprendido que el cambio no se contradice con el fortalecimiento de las mejores tradiciones. Nuestra educación tiene tradiciones sobre las cuales es necesario apoyarse para innovar. En este sentido, los estudios de historia de la educación pueden y deben jugar un papel importante en las discusiones sobre el futuro”.⁶

Esta afirmación, que en el año 2003 tenía una carga particular, es también una importante clave de lectura. No se trata ya de leer el libro con interés de historiador sino de adentrarse en la temática como un modo de comprender el presente y orientar los proyectos político-educativos del futuro. No sé si faltaba algún motivo, pero pienso que esta idea es una buena invitación para volver a leer un clásico.

Martín Legarralde. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la FLACSO-Argentina. Profesor adjunto de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Autor de “Encuentros y desencuentros entre pedagogía y justicia: algunas aproximaciones desde la historia de la educación”, en *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Gonnnet, UNIPE, 2013.

NOTAS

- ¹ Prólogo de Weinberg, en Tedesco, J. C. (1982): *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Capítulo, p. 10.
- ² “[...] el hecho que avala con mayor fuerza la hipótesis de las motivaciones políticas del crecimiento de la enseñanza en el interior es que los colegios nacionales de esa zona no aparecieron como producto de iniciativas propias sino como manifestación del interés del gobierno central por lograr la formación de elites integradas en la ideología del grupo bonaerense”, en Tedesco, J. C. (2009): *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, p. 73.
- ³ Tedesco, J. C. (2009), ob. cit., p. 73.
- ⁴ Tedesco, J. C. (2009), ob. cit., p. 15.
- ⁵ Ibídem, p. 82.
- ⁶ Ibídem, p. 17.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

APUNTES SOBRE *EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO. ARGENTINA 1976-1982*

El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982, de Cecilia Braslavsky,
Juan Carlos Tedesco y Ricardo Carciofi

Laura Graciela Rodríguez

El libro *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* escrito por Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi en 1983 fue editado por Flacso y es resultado de un trabajo de investigación realizado en los años de la última dictadura (1976-1983); fue financiado por Canadá, en una época en que investigar desde perspectivas críticas en el área de las ciencias sociales sólo podía hacerse en centros académicos independientes y sostenidos económicamente por agencias internacionales. La obra contiene una introducción y tres capítulos: “Elementos para una sociología del currículum escolar” (Tedesco); “Estado, burocracia y políticas educativas” (Braslavsky) y “Educación y aparato productivo” (Carciofi). Hacia el final, los autores presentan un importante anexo que elaboraron con datos estadísticos producidos por varias dependencias estatales. En forma visionaria, fueron los primeros en plantear la hipótesis general del avance del deterioro de la expansión cuantitativa de la escolaridad en todos sus niveles (especialmente desde 1980), de la calidad del aprendizaje que se ofrecía y el papel de los años de estudio en el mercado de trabajo.¹ A pesar del tiempo que ha pasado, este texto resulta de lectura ineludible, ya que

no sólo contiene datos históricos que permiten reconstruir lo que sucedió, sino que expresa el clima intelectual de principios de la década del 80.

En este ensayo plantearé las ideas que me ayudaron a pensar mi problema de investigación vinculado a los funcionarios y las políticas educativas que se habían diseñado e implementado durante la última dictadura (1976-1983). Por razones de espacio me detendré específicamente en los artículos de Tedesco y Braslavsky, quienes presentan cuestiones que desarrollaré a continuación en cuatro puntos:

- a) En primer lugar, los autores mencionan que los principales objetivos que persiguieron los militares y civiles que integraron el gobierno dictatorial fueron los de disciplinar a la sociedad, restaurar el orden, las jerarquías y la autoridad, revalorizando el autoritarismo pedagógico tradicional. A partir de esta afirmación, en mi investigación me detuve a analizar uno de los documentos que distribuyó el segundo ministro de cultura y educación en las escuelas y universidades: *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo* (1977). Lo interesante de este escrito es que resumía el programa dictatorial al que aludían Tedesco y Braslavsky. Por ejemplo, en el tercer apartado de *Subversión...* se afirmaba que el “accionar subversivo” se sucedía a través de maestros “ideológicamente captados” que les daban a los niños libros de “editoriales marxistas”. En el nivel secundario y terciario no universitario la bibliografía utilizada también constituía “el medio fundamental de difusión de la ideología marxista”, ya que los profesores se amparaban “en la libertad académica”. Estas nociones tuvieron consecuencias directas en la práctica: respecto a los libros, las autoridades educativas se dedicaron a prohibir cientos de ellos. El hecho más significativo fue el registrado en Córdoba a fines de abril de 1976, cuando el general Menéndez realizó una quema pública de libros en la sede del cuartel general. El segundo planteo acerca de que el problema era que los profesores gozaban de una “excesiva” “libertad” se tradujo en una serie de normas pedagógicas destinadas a eliminar esos márgenes de autonomía.

Asimismo, en el documento se revelaba una especial preocupación por “las organizaciones gremiales”. Sobre la base de estas creencias, buena parte de la política educativa estuvo dirigida a modificar el Estatuto del Docente. Dentro de este panorama se destacaba la voz del dirigente de la CTERA, Alfredo P. Bravo, que pagó caro sus denuncias: en septiembre de 1977 fue secuestrado y llevado a un centro clandestino de detención. Su desaparición generó una fuerte

presión internacional y a la Junta Militar no le quedó más remedio que liberarlo en junio de 1978. Fue puesto en su domicilio bajo el régimen de “libertad vigilada” y se constató que su cuerpo mostraba signos de haber sido torturado.

- b) En segundo término, me resultó muy orientadora la afirmación de los autores de *El proyecto...* sobre que existía una escasa coherencia interna entre los equipos de conducción educativa, en un contexto de alta rotación de funcionarios. Mi análisis del funcionamiento del Ministerio de Cultura y Educación y la reconstrucción de las trayectorias de los ministros y funcionarios me permitieron identificar las distintas redes en las que estaban insertos. Estas vinculaciones explicaban en parte por qué algunos debieron renunciar anticipadamente y otros pudieron permanecer más tiempo en el cargo. Sin duda, esto repercutió en las medidas que anunciaron y no pudieron concretar, las que diseñaron pero sólo implementaron parcialmente y las políticas que sí consiguieron aplicar. En este sentido, se destacó la gestión del ministro Llerena Amadeo, entre otras razones, porque provenía del riñón de la Iglesia católica. Recomendado por la jerarquía eclesiástica, fue el que cobró un mayor protagonismo e intentó llevar a cabo un programa que guardó cierta coherencia. Por otra parte, resultaba interesante comparar qué había ocurrido en otras jurisdicciones con la hipótesis de la inestabilidad. A poco tiempo de comenzar mi indagación sobre la provincia de Buenos Aires, saltaba a la vista la larga permanencia del ministro de Educación bonaerense, quien, a diferencia de lo sucedido en nación, era un militar del Ejército que pertenecía al núcleo más cercano del presidente Videla y el ministro del interior Harguindeguy. Si el cambio caracterizó a la cartera nacional, aquí predominó una gestión donde el poder estaba concentrado en el ministro militar. Esto nos lleva a preguntarnos qué pasó en el resto de las provincias y la Capital Federal para poder concluir si la marca del período fue la inestabilidad o más bien lo contrario, y hasta qué punto (o no) el caso de nación fue la excepción.

- c) En tercer lugar, los autores destacan el “visible nivel de incongruencia” que se dio durante toda esta etapa entre la conducción educativa y las otras áreas de gobierno, en particular con el Ministerio de Economía. Braslavsky muestra acabadamente cómo el presupuesto destinado a Cultura y Educación fue disminuyendo frente al de Defensa y Seguridad. En mi trabajo analicé numerosas fuentes do-

cumentales de la época donde podía observarse que el reclamo por el bajo porcentaje que recibía el área era una constante desde los inicios de la dictadura. Periódicos aliados como *La Nación* advertían que se debía revertir esta situación e incluso los mismos ministros cuando dejaban el cargo, se quejaban de no haber podido gestionar adecuadamente en razón de esa escasez. Ciertamente, esto afectó de manera directa a determinadas políticas que quisieron imponer y necesitaban una inversión mayor.

Es sabido que desde el Ministerio de Economía se proponía como principio rector la aplicación del principio de subsidiariedad que significaba achicar el Estado y privatizar todo lo que se pudiera. Si bien los católicos esgrimían el mismo principio, he explicado que su defensa tenía un significado diferente. Los referentes eclesiásticos querían un Estado fortalecido que financiara a la educación privada principalmente, en detrimento de la pública. De hecho, el Estado venía haciendo aportes a los sueldos del sector privado desde 1948 y lo que solicitaban era que esos montos se incrementaran. Suponían que el Estado debía garantizar el “derecho de las familias” a elegir la escuela que más se adecuara a sus creencias. Desde esa lógica, argumentaban que tenía que asegurar por medio de la gratuidad, que los niños de cualquier religión no se viesen “obligados” a recibir una enseñanza “laica, neutra”.

- d) En cuarto término, los autores de *El Proyecto...* describen la reforma curricular que se realizó en el nivel secundario en diciembre de 1978. Tedesco recuerda las polémicas públicas que se dieron alrededor de la Matemática, la Gramática y la Formación Moral y Cívica; y la intención de los funcionarios de introducir elementos laborales en la escuela media que eran semejantes a los pensados en 1968 con la “escuela intermedia”. A propósito de este tema es preciso resaltar el texto que elaboró para *El Proyecto...* el licenciado en economía Ricardo Carciofi, quien alertó, ya en los tempranos años 80, sobre la necesidad de reformular un marco teórico que ayude pensar mejor los vínculos entre el aparato productivo de un país y los aspectos económicos de la educación.

Siguiendo estas orientaciones, me detuve en el estudio de cada una de esas polémicas y particularmente en la aparición de la materia Educación Práctica o Formación Pretecnológica, cuyos contenidos mínimos eran: Electricidad; Mecánica; Carpintería; Práctica Comercial; Construcciones, Formación para el hogar; Producción vegetal, Producción animal y

Minería. Cabe señalar que esta misma asignatura se había propuesto en la provincia de Buenos Aires el año anterior. Igual que en los otros casos, habría que indagar en próximas investigaciones si hubo otros funcionarios provinciales que la aplicaron antes que nació. La importancia otorgada era significativa: si a Formación Moral y Cívica le destinaron de dos a tres horas semanales, en la provincia de Buenos Aires esa asignatura tenía asignada un mínimo de seis horas semanales que podían extenderse a doce. El problema surgió porque era muy difícil de implementar en tanto requería una importante inversión: desde la construcción de talleres por especialidad hasta el nombramiento de docentes específicos. Claramente, este era un típico caso de “incongruencia” entre el Ministerio de Educación y el de Economía y de desajuste entre el proyecto desindustrializador que se estaba llevando a cabo y las políticas educativas.

En resumen, recomiendo enfáticamente la lectura de este libro pionero cuyas observaciones lúcidas acerca de lo ocurrido en esos años oscuros todavía nos estimulan a pensar nuevos interrogantes.

Laura Graciela Rodríguez. Doctora en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones. Conicet / IdIHCS-Universidad Nacional de La Plata. Autora de *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)*, Buenos Aires, Prometeo (en prensa).

NOTAS

- ¹ Con relación a la expansión de la escolaridad, los autores aclaran que los resultados del estudio “permiten apreciar que la situación es más compleja de lo previsto”. Es decir, los datos del censo de 1980 no les permiten “sostener que las tendencias de crecimiento del sistema educativo argentino hayan sufrido un corte negativo apreciable a partir de 1976”, pero que el “deterioro de las condiciones materiales de vida de la población se incrementó notablemente a partir de 1980; en consecuencia, es probable que los efectos sobre la educación comiencen a registrarse en estadísticas más recientes” (p. 13).

VOLVIENDO A *MODELOS EDUCATIVOS EN LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA*

Modelos educativos en la historia de América Latina, de Gregorio Weinberg

José Bustamante Vismara

¿En qué parte de mi biblioteca estará el ejemplar que alguna vez compré de *Modelos educativos* de Weinberg? ¿Cuáles son los trazos que su lectura dejó en mis reflexiones sobre la historia de la educación? O, más importante aún, ¿en qué sentidos la obra impactó en las generaciones que crecimos dialogando con sus argumentos?

Modelos educativos es, seguramente, el libro que más difusión ha tenido de Gregorio Weinberg (1919-2006). En la edición de 1984 se materializó el texto que sólo parcialmente sería modificado en impresiones posteriores. Pero hay rastros que evidencian que fue escrito, cuanto menos, durante la década de 1970. De hecho, circularon versiones más acotadas —entre las que se destaca una denominada *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina* (Weinberg, 1981)— y puede advertirse tempranamente un profundo interés por temáticas educativas desde sus prólogos y trabajos editoriales. Pero no sólo la obra circuló en español, también ha tenido versiones en inglés, francés, portugués y, según se señala en alguna solapa, en árabe.

El trabajo se abre con un gesto significativo. En el primer capítulo —sobre la educación prehispánica— son los *tupí* el grupo indígena que le permite a Weinberg caracterizar un “estilo de desarrollo” propio de una sociedad “tradicionalista, sagrada y cerrada” (Weinberg: 1995, 26). Luego, continúa con los casos más conocidos de aztecas e incas. Pero la puesta en relación de los tres grupos sugiere un interrogante significativo, ¿por qué los *tupí-guaraní* fueron

menos que los aztecas o los incas? Y si bien a lo largo del texto la mirada se posa, mayoritariamente, sobre los proyectos que más impacto o notoriedad tuvieron, no faltan referencias a márgenes o proyectos inconclusos. Tras aquel capítulo inicial, el relato se segmenta en capítulos diacrónicos: la colonia, la ilustración, la emancipación, liberales y conservadores, la educación popular, y el positivismo. De este modo, el siglo xx queda prácticamente fuera del recorte tomado en cuenta.

La estructura del conjunto está afinadamente equilibrada. El recorrido no es, ni pretende serlo, exhaustivo. Se trata de una historia que hace pie en algunos de los modelos educativos vividos en la región. Allí no sólo se alude a la educación institucionalizada en sus ámbitos elementales o superiores, también otros canales de formación son atendidos. Para el período colonial, por caso, son notables las referencias a contratos de aprendizaje de oficios. Sin embargo, la mayor parte de los “estilos de desarrollo” descriptos son propuestas intelectuales. Ideas y proyectos acerca de instituciones o prácticas educativas. Y allí tienen presencia un cuerpo de referencias tales como el obispo San Alberto, Simón Rodríguez, Domingo F. Sarmiento, Gabino Barreda, José Martí. ¿Eran predecibles estas referencias en el momento de factura del texto? En el contexto de elaboración de *Modelos educativos*, enhebrar dichas propuesta educativas constituyó un giro significativo.

En la reconstrucción que realiza se ponen de manifiesto las condiciones con las cuales el autor construyó su argumento. Se trasluce en el libro que Weinberg fue un apasionado lector. Inquieto por compartir lecturas y socializar referencias que considera estimulantes. Si así podría reconocerse en sus labores como editor —acerca de las cuales habría mucho que contar—, en las notas al pie de *Modelos educativos* se encuentran referencias a obras que sólo años después cobrarían notabilidad. Algo similar sucede con los campos acerca de los cuales el autor *querría* saber, *anhelaría* encontrar colegas con los que dialogar. En el capítulo referido al proceso de emancipación de principios del siglo xix, por ejemplo, hay un análisis de catecismos e impresos para escuelas que, a su modo, anticipa los estudios que se multiplicarían unos años después.

No faltan —¿y cómo podría ser de otra manera?— sesgos propios de la época en que fue escrito. La lógica de los modelos y su trasfondo teleológico constituyen uno de los pilares en que radica la mayor fortaleza y debilidad del trabajo. Hubo un tiempo en que las melodías desarrollistas sonaban cual canto de sirenas. Al compás de ellas se movían tanto ministros estatales, como cientistas sociales. La historia, sin ser menos, desenvolvía sus fases o etapas articuladas por medio de transiciones o planificaciones. Y si allí se erigen reparos que un lector pueda hacerle al texto, también se presentan aspectos sugestivos que permiten enfocar *Modelos educativos* como un trabajo

que refiere al contexto en que fue escrito. Algunos de cuyos supuestos, por cierto, serían revisados desde otras temáticas por el propio Weinberg (1996).

Dicho, y dado que este texto no pretende tomar la forma de una reseña extemporánea, querría limitarme a destacar dos rasgos significativos que considero vigentes. La perspectiva hispanoamericana constituye uno de los puntos más altos del trabajo. Son pocos, aunque valiosos, los trabajos que desde la historia de la educación han podido enhebrarse en tal sentido. Pero resultan mucho más escasos aquellos que, además, han buscado articular una perspectiva de conjunto y de largo plazo. Y allí el trabajo de Weinberg marca una trayectoria que no ha sido superada. Entonces, si el énfasis desarrollista y su trasfondo evolutivo pueden resultar incómodos, la aspiración por generar diálogos desde distintas regiones y con una mirada que logre superar segmentos nacionales o casos de estudio, pone en valor la vigencia del proyecto del Gregorio Weinberg.

Me ha costado más de lo que hubiera previsto encontrar mi ejemplar de *Modelos*. Supongo que lo he dejando en manos de algún lector que me lo pidió prestado. Esto no ha sido un problema. Una buena parte del impacto del trabajo de Gregorio Weinberg puede ponderarse en la difusión que ha tenido el texto. A pesar de las pésimas condiciones de las bibliotecas públicas marplatenses, no he tenido problema en encontrar allí más de una edición del volumen. El dato, en algún sentido, es síntoma de la difusión y el alcance que su trabajo ha tenido. Y con ello nos ha apuntalado la posibilidad de reconocer que lo que se consideraba una especificidad parroquial, estaba acompañado por ideas, fuerzas o procesos que excedían determinados marcos que sirven más constreñir que para explicar.

José Bustamante Vismara. Doctor en Historia por el Colegio de México. Docente del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador de Conicet. Compilador junto con A. Martínez Boom de *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Buenos Aires, Prometeo, 2014.

REFERENCIAS

- WEINBERG, Gregorio (1981): *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, nueva versión, Unesco-CEPAL-PNUD, Buenos Aires. En: <http://archivo.cepal.org/pdfs/1981/S8100586.pdf>
- (1995): *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Unesco-CEPAL-PNUD / AZ Editora, Buenos Aires.
- (1996): *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

EDUCACIÓN Y POLÍTICA: REVISITANDO UN VIEJO DEBATE

El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis, de Flora Hillert, Leonardo Paso, Rubén Cucuzza, Rosa Nacimiento y León Zimmerman

Roberto Bottarini

Al iniciar la escritura de este trabajo debo hacer una aclaración: no fue hasta ahora —al prepararlo— que leí en forma completa *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, publicado en 1985, a pesar de conocer uno de sus artículos desde principios de los años 90.

Según ciertas prácticas universitarias ya en uso en aquellos años en nuestro país, leí una versión fotocopiada que aún conservo del capítulo de Héctor Rubén Cucuzza *El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma*. El artículo era parte (y lo sigue siendo) del programa de una asignatura de las carreras de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), Historia Social de la Educación II, a la que ingresé como ayudante de 2.º cuando estaba por finalizar mi formación de grado como profesor en Historia. Cucuzza era entonces profesor asociado del Departamento de Educación y la lectura del capítulo que comento provocó en mí una atención especial por el tratamiento de la temática y el período del que se ocupaba.

El libro fue editado en el 30.º aniversario de la Editorial Cartago y como resultado —según se informa en el prólogo— de un curso sobre la historia del sistema educativo argentino realizado por iniciativa de la Casa Universitaria Aníbal Ponce. Es posible suponer que, además de conmemorar el centenario de la sanción de la ley 1.420, en la concepción del curso y su posterior publicación influyera la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional de 1985 por el gobierno del doctor Alfonsín, en el inicio de la reinstalación del sistema

democrático. Los títulos de los restantes capítulos permiten presumir la intención de incidir en las discusiones del Congreso: “Hacia una teoría materialista dialéctica de la educación”; “Antecedentes históricos del desarrollo nacional vinculados a la educación”; “El sistema educativo argentino: breve historia desde 1930. Desarrollo de su crisis y tentativas de reformas”; “Algunos problemas básicos del sistema educativo argentino”; “Confrontaciones: la educación en algunos países socialistas”.

Observado desde aquí, a treinta años y asentadas las nubes de polvo que levantó en su momento la caída del Muro de Berlín, el libro ofrece un acceso a las facetas de un enfoque marxista absolutamente delineado en torno a una ortodoxia que no presentaba fisuras y pretendía proporcionar certezas. Tiene interés para la historiografía de la historia de la educación porque ayuda a establecer las preocupaciones y discusiones de aquel momento, a la vez que revisitar las instancias fundacionales del sistema, pese a que no todo su material ni sus afirmaciones soportan indemnes el paso del tiempo; es que continuar caracterizando —a mediados de los 80— como “feudal” al siglo XIX argentino sin registrar la polémica historiográfica sostenida en la década anterior, se constituye más que como una marca de época, como un indicio del enfoque y del paso del tiempo.¹

A salvo del olvido al que pretenden someter las modas historiográficas a las producciones que las cuestionan por su sola presencia, está el artículo de Cucuzza, que se sostiene por sus propios méritos y por el aporte al debate del cual participaba. Pero: ¿cuál debate?, ¿cuáles méritos? Veamos.

Según dice Cucuzza, su texto se inscribe en las polémicas generadas con ocasión del centenario de la ley 1.420, que ordena en cuatro posturas: a) una postura no valorativa “nacionalista”, que incluye desde un nacionalismo populista antisarmientino a otro, al que califica de fascista y añorante del período colonial y la España medieval; b) una postura no valorativa “ultrista”, que ve a la escuela como aparato ideológico estatal reproductor de la “ideología de las clases dominantes”, que subestima las luchas por la escuela pública y propugna el “juicio a la escuela” y la “desescolarización”; c) una postura valorativa “liberal”, anticlerical y laicista como en el siglo XIX, panegírica y acrítica, que supone que la restauración de la ley 1.420 resolvería la problemática escolar; d) una postura valorativa “crítica” que en sus diversos matices “rescata la vigencia de los principios más avanzados” de la legislación y reclama su actualización para responder a las necesidades populares.² Para adentrarse en el debate de las diferencias ideológicas que tiñen estas posturas, describe la estructuración del sistema educativo, critica algunas de las líneas interpretativas y, finalmente, incursiona en los intentos de reforma.

Coherente con su intención de participar en el debate político educativo, más que profundizar en el análisis historiográfico, construye argumentos críti-

cos sobre las otras posturas; en algún caso va contra el catolicismo de Auza, en otros contra el “nacionalismo burgués” de una agrupación de docentes peronistas, o señala la persistencia del positivismo.

Cucuzza extiende el “espacio de experiencia” desde la arquitectura constitucional, las subvenciones a la educación y la Ley Láinez, al proceso de transferencia de escuelas en curso en el momento en que se escribía el capítulo (y completado posteriormente). Describe los tres niveles del sistema y al abordar la diversificación de los estudios secundarios lo adjudica a “las formas atrasadas y semif feudales por las que discurría el desarrollo capitalista dependiente del país”.³ Critica luego tanto a las posturas “valorativas” como “no valorativas” por el modo “mecanicista” de equiparar categorías: “Oligarquía porteña = Generación del 80 = liberalismo = positivismo = cientificismo = laicismo; sumamos todo y resultante = ley 1.420 y sistema educativo”.⁴

La crítica apunta a la falta de historización tanto por liberales como por nacionalistas, que en forma lineal ignoran/ocultan la existencia de sectores, intereses y proyectos distintos del interior de estas categorías; que no se reconozca “la dialéctica de su movimiento”, tal el caso de las diferencias entre el positivismo del primer y segundo Comte o entre este y Spencer, diferencias a las que ubica en una línea de ruptura que expresa ya no la pujanza de una burguesía en ascenso que busca su lugar bajo el sol sino la de una burguesía consolidada y expansionista que requiere justificarla y justificarse, apelando al “darwinismo social” de cuño spenceriano. El desconocimiento de estas diferencias — sostiene Cucuzza —, originadas en los distintos contextos de producción del pensamiento, encuentra correspondencia con la falta de análisis diferenciado del contexto de recepción, que explica las articulaciones con ideas y creencias previas de los grupos dominantes en nuestro país. Con breves apuntes señala itinerarios para el empirismo gnoseológico dieciochesco y el materialismo premarxista, que enlaza con la historia de las ideas pedagógicas.

Al ocuparse de la cuestión religiosa propone una lectura que desarticula los dos bloques que confrontan en torno al laicismo, bloques que amalgaman a sectores contradictorios entre sí en otros debates. La unidad de los liberales para enfrentar a los católicos (y viceversa) se desarticula más allá de los planteos sobre la enseñanza religiosa, generando otro tipo de alianzas al tratar sobre las finalidades de la educación y su relación con los grupos sociales y las necesidades políticas. Y para poder hacerlo, regresa a los debates del Congreso Pedagógico, que propone como la trama de ideas que sostendrá la ley 1.420.

De igual modo, encuentra la expresión ideológica de sectores diferentes de la burguesía en Sarmiento y Alberdi, uno expresando un proyecto de capitalismo construido “desde abajo” a imitación del modelo estadounidense y el otro, un proyecto “europeo”, ligado a las exportaciones y supuestamente “desde arriba”, un modelo de Estado “prusiano”. Ambas expresiones ideológicas

resultan fundamentales para la interpretación que construye Cucuzza a la hora de explicar la necesidad de reformar el sistema educativo:

Las tentativas de reforma se enderezaron desde un principio a resolver la fractura entre proyecto educativo y proyecto de nación procurando negar la idea de la escuela común, creando diferentes escuelas para las diferentes clases sociales.⁵

Es que al constituirse —sostiene Cucuzza—, el sistema educativo contenía en germen los intereses de nuevas clases sociales opuestas al proyecto oligárquico, “la clase obrera y las capas medias”. Tal vez no constituya una paradoja que una expresión de la causalidad no sea ubicada en la estructura “semifeudal” de la sociedad sino en la revolución de 1890.

Retornando al interés suscitado por este texto, el debate entre católicos y liberales sobre la educación religiosa aparecía a mi mirada, recién llegado a la Historia de la Educación e ignorante de sus discusiones, ocupando la totalidad de la escena. La riqueza del artículo de Cucuzza nos descubrió otros problemas, sus raíces históricas e ideológicas, su contenido social y político, su permanencia en el tiempo. De algún modo, ayudaba a indagar en las formas de la “penetración ideológica” que Oszlak proponía pero no resolvía en su trabajo sobre la formación del Estado argentino.⁶ Cucuzza nos invitaba a historiar la formación del sistema educativo como parte fundamental y constitutiva de un Estado en construcción, en las tensiones de su filiación ideológica y de sus conflictos sociales y políticos, en temporalidades que excedían lo meramente acontecimental.

Roberto Bottarini. Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Luján. Profesor adjunto de Historia Social de la Educación I y II e investigador del Programa Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

NOTAS

¹ La referencia es a la polémica reflejada en el cuaderno n.º 40 de *Pasado y Presente*, editado en Córdoba en 1973 y con una undécima edición en 1986, dedicado a uno de los tópicos nodales de las ciencias sociales de los 70, los modos de producción en América Latina. Incluía artículos de E. Laclau, J. C. Garavaglia, H. Cifardini, C. F. Santana Cardoso y C. S. Assadourian.

² Cucuzza, 1985: 104.

³ Cucuzza, 1985: 109.

⁴ Cucuzza, 1985: 112.

⁵ Cucuzza, 1985: 128.

⁶ Oszlak, Oscar (1982): *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

DE CONGRESO A CONGRESO. CRÓNICA DEL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO

De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico Argentino,
de Rubén Cucuzza

Juan Pablo Abratte

De Congreso a Congreso, de Rubén Cucuzza, constituye una obra significativa en la historiografía educacional argentina. La relevancia del texto, escrito en 1982 y publicado en 1986, no puede comprenderse sólo a la luz de sus méritos académicos, de su detallada crónica de los debates producidos en 1882 en ocasión de celebrarse el 1.º Congreso Pedagógico, de su papel en el proceso de institucionalización de la educación en la Argentina, de sus referencias teóricas, que recupera aportes conceptuales de diversas fuentes, y de su rigor metodológico. El texto es relevante además por sus implicancias políticas. El título sugiere al lector un recorrido histórico entre el 1.º Congreso Pedagógico de 1882 y el 2.º Congreso Pedagógico Nacional, convocado por el gobierno de Raúl Alfonsín al iniciar el período de recuperación democrática. Tanto en el prólogo de Daniel Cano como en la introducción y conclusiones, se plantean algunos interrogantes y reflexiones acerca de ambos acontecimientos y de sus continuidades y rupturas, se advierten las especificidades de los escenarios históricos en los que se desplegó el debate educacional en uno y otro Congreso y se presentan interrogantes sugerentes acerca de sus posibles articulaciones. Al tratarse de un texto escrito en el momento que se abría el período postdictatorial, su principal aporte político es el de anticipar las coordenadas del debate político-pedagógico a la luz de la experiencia histórica de fines del siglo XIX. Revisitarlo casi tres décadas después constituye un ejercicio

intelectual que —sin ánimo de intervenir en los sentidos asignados por su autor al contenido del libro— convoca a completar el proceso iniciado con su lectura y reflexionar sobre las vicisitudes del 2.º Congreso y el papel que jugó en la reconstrucción de la democracia educacional argentina. No será este el principal objeto de este ensayo, aunque plantearemos algunas ideas al respecto, tratando de jugar, casi irreverentemente, a una suerte de “coautoría” del texto original.

La lectura implica siempre la reactivación de significantes que —construidos en un escenario histórico determinado— asumen una densidad particular propia de las condiciones en que son releídos; el lector que se acerque a la obra de Cucuzza no puede dejar de sentirse interpelado por el acontecimiento histórico del 2.º Congreso y sus derivaciones en la política educativa de las últimas décadas. Tanto más cuando se trata de un texto orientado a provocar en ellos la misma operación de reactivación de sus significados al calor del debate público que se iniciaba con esa convocatoria.

En la nota final del libro, con magistral capacidad de síntesis y a la vez con una aguda percepción del clima político, Cucuzza actualiza un párrafo del manuscrito original de 1882, en el que caracterizaba a un docente argentino en 1886:

Un docente argentino en 1886 (no sabemos si el medio), convocado a participar en el Segundo Congreso Pedagógico discute los acontecimientos de Nicaragua; se espanta con la sola idea de la guerra de las galaxias; exige información para las Madres, y castigo para los culpables; se horroriza con los crímenes de Pinochet, aplaude a Fito Páez porque, como nada está perdido, él viene a entregar su corazón; trata de estirar sus australes por lo menos hasta el veinte del mes, mientras se pregunta quién paga la deuda interna... y espera el recreo para intentar reírse un poco con los cuentos de la profesora de Dibujo Ornamental y Caligrafía... pero a pesar de todo, se prepara, se viene preparando, para defender la democracia.¹

269

La cita entrelaza posicionamientos políticos internacionales y nacionales, sensibilidades culturales, reflexiones críticas sobre la realidad, humores y luchas cotidianas apostando a la defensa de la democracia como imperativo de época. No sabemos si caracterizaba al docente medio de 1886, pero podemos suponer que —como apuesta ético-política— vislumbraba en el horizonte un lugar destacado para la escuela y los maestros en la recuperación de la democracia y un espacio privilegiado a la historia de la educación en ese proceso.

El libro puede ser leído en dos temporalidades históricas, en primer lugar como una crónica detallada del 1.º Congreso Pedagógico. El autor desentraña el escenario donde se inscribió el debate político pedagógico de fines del siglo XIX; los procesos europeos y el lugar de la Argentina; los proyectos de inserción en el mercado mundial y sus implicancias educacionales; las disputas entre el proyecto alberdiano y el sarmientino en una etapa embrionaria del Estado nacional, y el escenario posterior al 80. Tal como señala el autor:

Apaciguada la frontera con el indio y liquidadas las rebeliones provinciales, codificado el funcionamiento de los aparatos de Estado, ningún nubarrón parecía oscurecer el optimismo de la elite, confiada en un venturoso porvenir en que encajaban sin conflicto todos los componentes de su sueño de país: inmigrante, ferrocarril, empréstito, shorthorn, tierras, cereales, frigoríficos... más sus inevitables “secuelas humanas”, coimas, corrupción, sufragios fraudulentos, especulaciones desenfrenadas, todo “ad maiorem Spencer gloriam”. La otra Argentina, la del modelo estadounidense de colonización agraria, la del primer ferrocarril nacional, la del primer frigorífico argentino, la que se propuso poblar el desierto, comenzaba a ser derrotada.²

270

En ese contexto, se inaugura el debate educacional del Congreso Pedagógico. Frente a visiones maniqueas, Cucuzza pone de relieve las contradicciones entre sectores católicos y liberales, sus diferencias y las disputas por la hegemonía que no pueden reducirse a posiciones monolíticas. Tanto las discusiones al interior del congreso como la prensa del período permiten evidenciar esa heterogeneidad, que se manifestó no sólo en torno de la enseñanza religiosa sino también en otros (el rol educativo del Estado y la familia, el financiamiento de la educación pública, las formas de gobierno del sistema, el papel del gobierno central y de las provincias, o las disputas en torno a modelos centralizados o al fortalecimiento de las autonomías —regionales y pedagógicas— respecto al Estado nacional).

En cada uno de estos temas el autor da cuenta de posiciones diferenciales, de acuerdos y disputas, de momentos en los que sectores liberales y católicos encuentran puntos de confluencia desde posiciones ideológicas y principios político-pedagógicos diversos. El análisis del tratamiento de los sucesos del congreso en la prensa de época permite advertir posiciones contradictorias en el propio discurso de Sarmiento que —autoexcluido del debate— mantiene una tribuna permanente para exponer sus ideas sobre los temas en disputa. Resulta muy interesante advertir fisuras en el proyecto sarmientino en torno al gobierno de la educación, especialmente al rol de los órganos colegiados.

Cucuzza se refiere a la participación de los maestros en el congreso, no sólo porque en su discurso se reconocen ciertas condiciones sociales en las que se desarrollaban las prácticas, sino también porque las discusiones en torno al magisterio, al escalafón docente, a las formas de distribución de las rentas y de compensación salarial de su trabajo, a sus vínculos con las instancias de gobierno del sistema, ponen de manifiesto la heterogeneidad de los actores que participaron del debate, permitiendo advertir sus intereses y posicionamientos. En ese sentido, el trabajo asume la complejidad del proceso histórico y ubica a los actores —individuales y colectivos— en un espacio de lucha, evitando visiones simplistas y abriendo gran cantidad de interrogantes en cada uno de los temas abordados.

En una segunda temporalidad, que irrumpe casi sutilmente a lo largo del texto, Cucuzza deja aparecer el escenario político educacional postdictatorial. Estas reflexiones no sólo tendrían el mérito de anticipar —desde el pasado— el repertorio temático y las principales posiciones ideológicas que se desplegarían en el 2.º Congreso Pedagógico, sino que además constituyen un aporte adicional en la medida en que complejizan la lectura del *presente histórico*, en el que el libro intervendría:

Quizá el aporte de los historiadores colabore a desmitificar algunos análisis lineales que reducen la complejidad en los hechos. Así, en algunos discursos oficiales y no oficiales, se tiende a una formulación de analogías ciertamente no críticas. Por ejemplo:

· A fines del siglo XIX, UN ÚNICO proyecto de país convocó a UN UNITARIO Congreso Pedagógico, del que surgió UN COHERENTE proyecto de educación.

· A fines del siglo XX, UN ÚNICO proyecto de país convoca a UN UNITARIO Congreso Pedagógico, del que surgirá UN COHERENTE proyecto de educación.³

271

En esa segunda temporalidad, al igual que en la primera —aunque en condiciones sociohistóricas específicas— también estaban en pugna dos proyectos de país:

... uno, autoritario, regresivo, dependiente, elitista; el de los opresores de adentro y de fuera. Otro, democrático, popular, nacional, liberador, patriótico; el de los oprimidos.⁴

La pugna entre un proyecto “autoritario, regresivo, dependiente y elitista” y otro “democrático, popular, nacional, liberador y patriótico” se condensaba en términos político-pedagógicos en clave freireana, entre

“opresores y oprimidos”, lo que implicaba, en un momento de clausura de la etapa dictatorial y apertura del debate político-pedagógico, una apelación a categorías teóricas y prácticas propias de la experiencia democrático-popular setentista. El autor identificaba los principales desafíos que enfrentaban los sectores democráticos para participar en el debate:

Será necesario conseguir una inserción crítica ante la convocatoria, sin temor por la discusión, por la polémica, abiertos a las diferencias, a la diversidad de opiniones e ideas, buscando los puntos comunes, afianzándose en las coincidencias. Será necesario desterrar el ingenuo optimismo pedagógico, o sectarismo partidista que conduciría a la frustración. Será necesario eliminar el “izquierdismo” infantil, que sólo conduce a la parálisis. Será necesario denunciar las posturas reaccionarias. Será necesario desarrollar la imaginación, la creatividad, la investigación, el compromiso; para diseñar un proyecto educativo al servicio de las necesidades de nuestro pueblo.⁵

Lejos de una visión ingenua, centrada en la potencialidad de la participación social y política para la democratización educativa, se detallaban los principales obstáculos que los sectores democráticos enfrentarían en el Congreso: tanto respecto de las *perspectivas reaccionarias*, como de las posturas propias de un *sectarismo partidista* y un *izquierdismo infantil*, que obturó la posibilidad de un debate enriquecedor, que mirara al futuro.

En el congreso, el eje de la discusión estuvo marcado por los antagonismos entre sectores del progresismo (el alfonsinismo, algunos grupos del peronismo renovador y ciertos sectores de la izquierda) y los sectores conservadores, ya sea de matriz clerical o favorables a políticas impulsoras del mercado en el sector educacional, que habían encontrado en la dictadura un espacio de fortalecimiento de sus posiciones. La reapertura democrática promovió una visión retrospectiva donde las posiciones se estructuraron más en torno a posicionamientos históricos que respecto a un proyecto educacional para el futuro. Las discusiones respecto de principios tales como principalidad o subsidiariedad estatal, laicismo o enseñanza religiosa, estado docente o libertad de enseñanza, atravesaron la construcción discursiva del congreso, impidiendo que sus conclusiones resultaran orientadoras para la toma de decisiones futuras. La lógica predominante fue confrontativa y los ejes del debate fueron los posicionamientos tradicionales. Algunos actores centrales como los gremios docentes y las universidades nacionales se retiraron del debate, en contextos de crisis económica, restricción presupuestaria y atraso salarial.

El congreso culminó con un documento aprobado por su Asamblea General en Embalse (Córdoba) en el que se ponían de manifiesto profundas discrepancias entre los sectores que habían participado, no se alcanzaban acuerdos sólidos, ni mucho menos orientaciones para la sanción de nuevos marcos legales o la definición de políticas, no obstante ello podía advertirse cierto triunfo de las posiciones más conservadoras, inaugurando posteriores relecturas de sus conclusiones, que terminaron legitimando la transformación educativa neoliberal de los 90⁶.

“FINALE ASSAI PATÉTICO, O DE LA DIFICULTAD DE PRESENTAR UN TESTIMONIO TESTIMONIANDO A LA VEZ”...

Con ese título culmina el libro de Cuccuza, sus reflexiones anticipaban de algún modo cierto patetismo del debate educativo en la recuperación democrática y ponían de relieve los riesgos de que en un nuevo escenario político se reeditaran los antiguos debates, obturando la posibilidad de que la sociedad argentina avanzara en un debate político-pedagógico democratizador: “Falta de madurez en la conciencia histórica de un pueblo, cuando para tratar un tema que debiera enorgullecerle, las parcialidades del presente son convocadas para defender o atacar las parcialidades del pasado. O se opta llanamente por el silencio”⁷.

En las conclusiones se ponían de manifiesto las principales coordenadas que orientaron el debate en el 2.º Congreso Pedagógico. Las parcialidades del presente eran convocadas para defender o atacar las parcialidades del pasado y *el Congreso Pedagógico del 82 se convertiría en un nuevo testimonio del atraso*. El texto terminaba con una advertencia profunda pero también como interpelación académica y política:

El problema es evitar que se nos vengan los próximos cien años, sin que nos demos cuenta; acumulando odios sin sentido, firmes, eso sí, en antiguos rencores perimidos desde antes, revolviéndonos en estériles antinomias que ocultan las de fondo. Nos amenaza, señores congresales, un tiempo de silencio, un tiempo a contramano de la historia, si no encontramos el tiempo del encuentro. Estamos todavía “en tiempo” para que no nos sorprendan los próximos cien años.⁸

A casi treinta años de aquella publicación quizá también podamos afirmar con esperanza que hemos dado algunos pasos para aprender de la Historia de la Educación, e indudablemente los aportes de un *maestro* como Rubén Cucuza, han sido fundamentales en ese proceso.⁹

Juan Pablo Abratte. Doctor en Ciencias Sociales por FLACSO-Argentina. Profesor adjunto de Historia de la Educación Argentina en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Compilador junto con S. Roitenburd de *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*, Córdoba, Editorial FFyH, UNC, 2015.

NOTAS

- ¹ Cucuzza, H. R. (1986), *De Congreso a Congreso. Crónica del 1.º Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Besana, p. 109.
- ² *Ibíd.*, p. 18.
- ³ *Ibíd.*, p. 14.
- ⁴ *Ibíd.*, p. 14.
- ⁵ *Ibíd.*, p. 15.
- ⁶ Abratte, J. P. (2008): *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba*. Tesis de doctorado, Flacso. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1371/1/TFLACSO-2008JPA.pdf>
- ⁷ Cucuzza, H. R. (1986): *De Congreso a Congreso. Crónica del 1.º Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Besana, p. 106.
- ⁸ *Ibíd.*, p. 106.
- ⁹ Quiero agradecer al Anuario SAHE la oportunidad de realizar este artículo, como reconocimiento a una obra, pero mucho más a una trayectoria académica, ética y política en el campo de la Historia de la Educación en Argentina. Las posibilidades tecnológicas actuales me han permitido entablar en los últimos tiempos fecundos intercambios académicos, políticos y sobre todo profundamente humanos con Rubén, que me honra cotidianamente, a la distancia con su calidad y calidez de maestro.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

EL “TOMO 1”: UNA RECORRIDA DESDE DIVERSAS LECTURAS

Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), de Adriana Puiggrós

Belén Mercado

Al recibir la invitación para escribir sobre *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* de Adriana Puiggrós, en el marco de las iniciativas que se llevan a cabo para conmemorar los veinte años de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, lo primero que pensé fue en las múltiples “identidades” que este libro fue configurando en mi formación y desarrollo académico en el campo de la Historia de la Educación. Mi primer vínculo se produjo cuando cursaba la carrera de Ciencias de la Educación, luego como docente, como investigadora, y también —y quizá la identidad más *sensible* para mí— como compañera del programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina).

El tomo 1 debería ser, en un tiempo cercano, una fuente de estudio y análisis, pues condensa en sus páginas las discusiones que cuenta e ilustra junto con las discusiones y luchas políticas del tiempo de su producción (año 1990), un momento que pueden describirse como el hundimiento que significó para la historia de la educación argentina el desembarco definitivo del neoliberalismo educativo de la mano de la Ley de Transferencia Educativa, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, aún vigente.

La publicación del tomo 1 llega antes que el marco normativo del neoliberalismo educativo. Puiggrós escribe sobre el origen del sistema educati-

vo argentino, y en simultáneo participa a su vez, en todos los espacios para evitar esta nueva refundación, que es también una *fundición* del Estado educador, de la educación como un derecho. El tomo 1 claro que no habla de “los 90”, pero mucho de esos años se puede entender leyéndolo. Y por eso los investigadores podrán dar con él para formarse y a la vez para producir conocimiento, ya que es indudable que con el tomo 1 podemos aprender, podemos debatir, podemos enseñar, podemos conocer. Y fundamentalmente, podemos entender(nos).

La palabra “orígenes”, en el sentido de *lo fundante*, será la clave de este recorrido, que no es reseña ni análisis, que no es estudio sino reconocimiento, reflexión, reencuentro entre esta obra y los distintos momentos en los que nos fuimos vinculando, ella y yo. Al releerla, se abre ante mí en los capítulos de este libro, un mapa para abordar el estudio de la educación desde más de un campo. La historia es el principal, desde luego, pero también es una obra que impacta en los estudios sobre currículum, sobre las trayectorias de diversos referentes de la educación, sobre los *sujetos pedagógicos*, y por sobre todas las cosas es un libro de análisis político, que así como muestra la discusión política de la época de los orígenes del sistema educativo argentino, pinta las claves para recorrer la historia política de la educación argentina a lo largo del siglo xx y contando...

¿QUÉ ENTRA PARA EL PARCIAL?

276

Si bien no lo recuerdo con claridad, fui una estudiante promedio y en esos años, de muchas horas de trabajo y además estudiar, la pregunta que regulaba muchas veces mi recorrido por las materias, era “¿qué entra para el parcial?”. Economía de esfuerzos. Y sumar a la lista de lo que leería otra vez, más adelante, cuando tuviera otro tiempo y otra posibilidad.

Cuando cursé la materia Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Puiggrós estaba en uso de licencia, no recuerdo bien los detalles, pero sí la desilusión de no contar con ella en las clases. No crean los otros profesores, ahora colegas y compañeros, que no aprendí con ustedes, pero era a ella a quien quería escuchar. Tuve que esperar hasta casi el final de la carrera, cuando en el plan de estudios llegan las unidades curriculares del ciclo focalizado, que me tiré de lleno a los espacios que tanto Adriana como los otros colegas de HEAL brindaban en la carrera. Uno de ellos fue el que me abrió las puertas de APPEAL, la posibilidad de trabajar a diario con Puiggrós, y formarme en ese mundo en el que estoy todavía, pero de eso les hablaré en unos párrafos más adelante. Volvamos al tomo 1 y la mirada de la estudiante que fui mientras cursaba mi carrera de grado.

Seguramente las fotocopias, las hojas borrador y los resaltadores junto con las tazas interminables de café acompañaban los fines de semana dedicados a estudiar. No recuerdo con precisión en qué momento exacto preparaba HEAL, pero sí recuerdo con toda claridad la sensación de desaliento frente a las primeras lecturas estudiando el tomo 1. No lo entendía. Me resultaba dificultoso no encontrar una linealidad, un recorrido cronológico. Esperaba un relato a la manera clásica de la historia fáctica ordenado por fechas, decisiones políticas, marcos legales y fundaciones institucionales varias. Me encontré con un texto que me contaba qué podían estar pensando, qué leían, qué escribían, qué decidían, quiénes estaban en el momento del origen del sistema educativo argentino, participando de ese proceso, con más o menos poder, con más o menos fuerza. Dando lucha, batalla y pelea, a pura fuerza de palabra, voces en alto y pluma para registrar lo que iba sucediendo. Un texto que nos muestra las presencias y las ausencias¹ (Puiggrós, 1996) y que de alguna manera explica una preocupación y un interés de larga data para Puiggrós que empieza a explorar y da sus frutos en sus últimas publicaciones cuando expone las ausencias de la fuente histórica y las cubre con la ficción literaria, haciendo un puente entre la historia y la literatura, que no por ser ficción es menos real.

Por sobre todas las cosas, me encontré con un libro que me contaba que había muchas versiones de la historia. Que esa “versión oficial”, fáctica y tradicional, era una posición en tanto método para construir el relato de la historia. Que decidía qué incluir y en el mismo momento qué excluir. Aprendí que había otros, que había más voces, y que valía la pena pensar en relevarlas y conocerlas, tanto como era importante explicar y conocer el proceso de construcción de lo que había quedado “adentro” mientras iba dejando a tantos “afuera”. Porque llegué a la universidad con algunas sospechas que había guardado de mi profesora de Historia Argentina del profesorado, pero básicamente hasta ahí yo creí. Le creí a la escuela, y peor que eso, la obedecí sin preguntar. Pasar por la universidad para mí fue una tarea de doble esfuerzo, de leer y estudiar las materias, sus fuentes, sus textos y de hacer un cuaderno de notas aparte, de esas preguntas que la mayoría de mis compañeros las tenían ya incorporadas y eran su base, su punto de partida y para mí eran incógnitas que debía resolver. Yo hacía la carrera en dos partes. Una en las aulas de Puán, y otra en mi casa, a solas, con todas las palabras e ideas que remarcaba (y aún remarco) en rectángulos que, en mi sistema de codificación de apuntes y lectura significa “buscar en casa”.

Mi tomo 1 está lleno de rectángulos. Por eso lo recuerdo como un texto complejo, lleno de ideas nuevas, lleno de historias de otros, y la tarea de

recorrerlo armando la red que me estaba mostrando es una tarea que no agoté como estudiante, que no agoté como docente o investigadora. Es una tarea que me pasa cada vez que lo vuelvo a leer. Aparecen siempre nuevos lazos, nuevas explicaciones. Y eso es un mérito compartido entre la escritura del tomo 1 y las resignificaciones que yo voy construyendo a partir de mi crecimiento, de mi formación que avanza, de mis nuevas lecturas. Y paradójicamente, nuevos rectángulos siguen apareciendo.

CONOCER Y ENSEÑAR. INVESTIGAR Y SER DOCENTE DE LA MANO DEL “TOMO 1”

En noviembre de 2015 cumplí diez años como docente en HEAL, lo que implica diez años trabajando con otros estudiantes el tomo 1. Con los que tienen con ellos muchas referencias ya incorporadas y con los que también harán rectángulos en algunas de sus palabras e ideas. Y también son otros diez años, incluso un poco más, de relación con el tomo 1 a través de la investigación, compañero infaltable que ofrece marcos de referencia teórica y metodológica, una posición historiográfica desde la cual indagar y producir conocimiento.

Pensar en este texto, desde mi lugar de docente e investigadora, me trae una vez más la idea de red. Una red que no por incompleta es menos sólida, sino porque su incompletud es, precisamente, la apuesta de esta propuesta. Permitir, invitar, obligar al lector a aportar lo suyo, su opinión, sus ideas, sus lecturas, su posición. Recuerdo que hace unos años, al realizarse un homenaje a Cecilia Braslavsky en la Biblioteca Nacional de Maestros en ocasión de la donación de su biblioteca por parte de su familia, pudimos recorrer esa colección y, más aún, ser testigos de las lecturas de Cecilia. Tal vez por azar o quizá por cierta atracción inconsciente, quedé ubicada al lado del tomo 1 y fue el primer libro que tomé cuando nos invitaron a recorrer su biblioteca, sus lecturas: los subrayados en birome, las notas al margen, no eran una síntesis del párrafo señalado, eran una conversación entre lectora y escritora, entre docentes e investigadoras, entre Braslavsky y Puiggrós en la intimidad de la lectura de la primera. Recuerdo frases enfatizadas, preguntas, comentarios, puentes con otras lecturas.

Como docente siempre me acompaña esa pequeña escena personal. Por supuesto que como tal tengo la obligación de acompañar el recorrido que los estudiantes deben hacer con la propuesta de trabajo que les acercamos. Por eso las claves de lectura son fundamentales: el *sujeto pedagógico* no es el sujeto destinatario de un acto educativo, es una mediación, una categoría que da cuenta de la construcción política entre los maestros, los estudiantes, los saberes, la configuración histórica en la que se encuentran. En palabras de Puiggrós,

La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado *sujeto pedagógico*. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre, riograndino, blanco); o bien, el educando (inmigrante europeo, ateo, liberal) y el maestro argentino del 900 (católico, también liberal, incluso positivista, entrerriano). [...] El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educacional. Toda pedagogía define su sujeto.²

Otra referencia insoslayable de la lectura del tomo 1 es el SIPCE, que no es la sigla de nuestro sistema educativo sino una construcción que da cuenta de las dimensiones —Sistema de Instrucción Público, Centralizado y Estatal— que componen esa configuración; las *alternativas* que son las otras voces, las que no por excluidas resultan vacías de sentidos, y que tienen en su interior una enorme riqueza para explorar, no aisladas sino dialogando con lo que quedó incluido, como partes ambos de un escenario mayor.

Como docente de una materia, en el plan educativo de una carrera, me acompaña la precaución de que no todos los estudiantes tienen el deseo de involucrarse con la historia de la educación. Muchos tienen otros intereses, otras metas, y a ellos también debemos llegar y tratar de que todos nuestros contenidos aporten a su formación. Y en ese sentido, el tomo 1 se me representa como un mapa, como un organizador. Es un proyecto que propone un recorrido para atravesar una periodización, un enfoque —las alternativas— y diversos problemas educativos —los sujetos, los saberes, las instituciones— que dan cuenta del origen del proyecto pedagógico argentino, que no es otro que aquel que se funda en tantas vertientes pero principalmente en la matriz *sarmientina*, que se vuelve mandato, se vuelve tendencias que Puiggrós tipifica al identificar los diversos tipos de herejeros del normalismo sarmientino.

Como docente, entonces, el tomo 1 es ese mapa con el que armo las rutas y caminos por los cuales recorrer el programa de la materia, es también el que nos ofrece las claves con las que cada unidad, cada período, cada tema que abordamos, y finalmente, para los que tienen ganas, para los que además de cumplir con el requisito de cursar la materia se enganchan con lo que nos pasa como equipo, como historiadores de la educación, también el tomo 1 es la invitación a leerlo como lo leía Cecilia, como lo leemos

—asumo— todos los que nos apasionamos en nuestra tarea académica, debatiendo, opinando, dialogando con él. Y como investigadora, hablar del tomo 1 es hacerlo como compañera de APPEAL.

El tomo 1 no es un libro aislado, forma parte de una colección de ocho volúmenes, de una vasta obra de Puiggrós junto a integrantes del equipo APPEAL que se nutren de él y que lo resignifican una y otra vez. APPEAL, Puiggrós, el “tomo 1”, HEAL es una suerte de lenguaje propio que se articula con los otros lenguajes de América Latina, los idiomáticos y los que tienen cualquier otro tipo de origen que den cuenta de la educación latinoamericana: la música, las imágenes, la literatura y casi cualquier forma de expresión que se abre a salirse de los cánones y se permite pensar siempre nuevas estrategias, nuevos análisis. Es una identidad, una matriz desde la cual cada uno de los que somos sus integrantes, trabajando en proyectos directos o en otros más alejados, en los modos de analizar las fuentes con las que trabajamos, la manera de producir conocimiento, recupera la línea de APPEAL. En palabras de Adrián Ascolani, durante el coloquio a treinta años de Investigación Educativa, la línea APPEAL hace foco en la discursividad y no en la interdependencia de la causalidad de los fenómenos, es un elemento renovador de las fuentes tradicionales, la impronta de APPEAL y de Adriana Puiggrós es un fenómeno que no se reeditó³.

PALABRAS FINALES

280

En los textos los agradecimientos generalmente se incluyen al inicio. Se dedican o se incluyen citas de rigor que nos ayudan a “disparar” alguna idea acerca de lo que estamos por leer. Hasta aquí no hay citas ni dedicatorias. Es un texto que es más una reflexión sobre mi relación con el tomo 1 que sobre el texto en sí. Así se los anuncié al iniciar. Y precisamente por ser un texto breve que se propone abordar una cuestión académica como la investigación, la producción de conocimiento y la formación pero que no lo hace desde un registro académico sino desde un relato pseudobiográfico si se quiere, los agradecimientos y las dedicatorias están al final.

Quiero agradecer fundamentalmente y con mucho afecto a Adriana y a APPEAL, por todo aquello que desde hace diez años como integrante y casi veinte desde que leí el tomo 1 por primera vez, aprendo y reafirmo cada día. Finalmente, la dedicatoria. A la SAHE, a sus primeros veinte años, con una cita que Puiggrós incluye en *El lugar del saber* (Galerna, 2003) y que es también aquello a lo que nos ayuda la lectura del tomo 1. Como decía Marechal en *Megafón o la guerra*, “A los autodidactas, los inventores y los creadores [y el tomo 1] que nos ayudaron a no morir de pedagogía”⁴.

Belén Mercado. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autora de “Escolarizar la mirada: arte, estética y escuela (1880-1910)”, en P. Pineau (comp.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo, 2014.

NOTAS

- ¹ Puiggrós, Adriana (1996): “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en Cucuzza, Rubén: *Historia de la Educación en debate*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ² Puiggrós, Adriana (1990): *Historia de la Educación Argentina. Tomo 1: Sujetos, disciplina y currículum en el origen del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, p. 30.
- ³ Ascolani, Adrián (2015): presentación en el coloquio “Treinta años de investigación educativa en Argentina (1984-2014)”. Mesa Historia de la Educación, 27 de abril, notas de la autora.
- ⁴ Marechal, Leopoldo (1994): *Megafón o la guerra*, Buenos Aires, Planeta, p. 102, citado en Puiggrós, Adriana (2003): *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

LOS APORTES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LAS PROVINCIAS. HUELLAS E INDICIOS PARA CONTINUAR UN CAMINO

Tomo VII de *La historia de la educación argentina: La educación en las provincias (1945-1985)*, coordinado por Edgardo Ossanna

Lucía Lionetti

La producción científica del campo de la Historia de la Educación en la Argentina en estos últimos veinte años tiene relevancia tanto por lo que aportó en esta temática como por el auspicioso presente que generó, dejando abierta cuestiones que invitan a seguir estudiando. Esto permite reconocer y revalorizar cada una de las contribuciones que inspiran los interrogantes y problemáticas de las investigaciones de nuestros días. En el *Anuario* hay autores y textos que emergen inmediatamente, porque son citas obligadas y fuentes de inspiración; nos permiten volver sobre las fuentes utilizadas, explorar otros reservorios documentales y renovar perspectivas metodológicas. Aportes que, al releerlos en esta clave, muestran la densidad que esos trabajos tuvieron en el contexto en el que fueron producidos y develan aspectos hasta entonces no explorados.

Al bucear en esa generosa producción, un nombre que se impone en ese ejercicio reflexivo es el de Adriana Puiggrós. Gracias a la estimulante y generosa invitación que me formularon para escribir el presente ensayo es posible

hacer público este reconocimiento a su obra. En este caso en particular, me refiero al tomo VII de la colección que dirigió de *Historia de la Educación en Argentina*, publicado por Editorial Galerna,¹ coordinado por Edgardo Ossanna bajo el título “La Educación en las provincias (1945-1985)”.

Un párrafo especial —teñido de una fuerte carga de respeto y afectividad— merece la figura del coordinador, recordada por su compromiso con la investigación y su convicción por la defensa de la educación pública. Formó parte de esa generación de historiadores de la educación que, una vez recuperada la democracia en el país, contribuyeron a abrir espacios académicos destinados a promover y fortalecer los estudios en el campo de Historia Social de la Educación. Realizaron las primeras publicaciones, establecieron contactos con profesores de universidades extranjeras, participaron de congresos y eventos específicos en el país y en el exterior y pusieron su empeño en la creación de una asociación que nucleara a quienes se interesaban por esa temática. Fue uno de los socios fundadores de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), en la que se desempeñó como vicepresidente durante dos períodos: 1995-1997/1997-1999. Además, fue el primer director del *Anuario* de la SAHE y le dedicó a esta publicación —tan anhelada como esperada— tiempo, esfuerzo y fundamentalmente pasión. Su templanza, esfuerzo y dedicación marcaron su trayectoria académica dejando un sello dentro de la SAHE que, en estos veinte años de vida irada a los tiempos fundantes permiten revalorizar su trabajo.

Los autores que participaron de esta contribución lograron superar esa construcción de una historia nacional como marco de generalización de una historia regional —en este caso provincial—, dando cuenta de ritmos temporales y diferentes espacios de los procesos educativos y sus actores con sus singularidades. Así, valorizaron el enfoque provincial con el objeto de caracterizar y dar cuenta de las especificidades que no implicaran una prolongación o un reflejo de lo que aconteció en Buenos Aires en materia de educación.

Se trató, además, de un texto que dialogó con un contexto como el de Argentina en los años noventa donde se gestó un proceso de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales. El recorte temporal, 1945-1985, fue también una elección que tuvo una clara perspectiva histórica puesto que implicaba recorrer procesos que fueron desde el advenimiento del peronismo que promovió un avance en el control y centralización de la educación, hasta mediados de los ochenta, la antesala de ese cuerpo de leyes que revela la crisis del Estado de bienestar.

La grilla de temáticas, con diversas perspectivas metodológicas, comienza con el capítulo de Daniel Pinkasz y Cecilia Pitelli en el que se analiza el conjunto de reformas educativas en la provincia de Buenos Aires entre los años 1932 a 1972. Un aporte que muestra la carga ideológica y pedagógica sobre las

que se sustentaron esas reformas. La presencia de la religión, y esa consecuente tensión entre modernización y conservación pedagógica, recuperó sentido para reconocer continuidades a lo largo de los años, aunque reste explorar los alcances que esas reformas tuvieron en las prácticas pedagógicas.

El peso de lo religioso en materia educativa en la Argentina merece ser estudiado en profundidad para captar los procesos —no necesariamente lineales de la secularización— así como los “umbrales de la laicidad”² más allá de la sanción de la ley 1.420. Como explicó Silvia Roitenburd, el peso e influencia de la Iglesia católica en provincias como Córdoba en los tiempos del advenimiento primer gobierno peronista se evidenció con la ofensiva de la corriente del Nacionalismo Católico Cordobés que se propuso “recristianizar la escuela para recristianizar la sociedad”.

Aquella voluntad de regeneración percibió a la tradición normalista como un exponente del avance secular que degradó a la sociedad. Si la relación entre el magisterio normal y su supuesto anticatolicismo merece seguir siendo explorada, en el capítulo de Adriana de Miguel se recuperó la tradición del normalismo entrerriano y el proyecto de construcción de la Argentina moderna a fines del siglo XIX para dar cuenta de una historicidad hasta la década del sesenta del siglo XX donde se asistió a lo que define como la “clausura del discurso normalista entrerriano” y el retorno de la didáctica.

Esa articulación entre educación y la política la retomó Teresa Artieda, que abordó el caso de Misiones entre 1945 y 1985 con la expresa voluntad de entender —a partir de ese enfoque regional— las problemáticas en el ámbito nacional. Buscó presentar la influencia del peronismo en la conformación del sujeto docente y la génesis de las políticas que sostuvieron la subsidiariedad del Estado en materia educativa. Siempre en diálogo con el contexto de la época, el objetivo último fue contribuir al silenciado debate de las políticas neoconservadoras y lo que aconteció con el sistema educativo en los años noventa en la Argentina.

A propósito de las iniciativas educativas neoconservadoras, resulta interesante preguntarse de qué modo las políticas de turno impactaron en el carácter inclusivo y transformador de la escuela. El trabajo de Ethel Mas, Eduardo Sur y Gerardo Bianchetti exploró el lugar de la escuela en Salta, y mostró el peso de la sociedad tradicional y cómo esta condicionó los intentos modernizadores de las políticas y de las iniciativas de algunos profesionales por renovar una escuela que no consiguió desplegar la ilusión del cambio.

Mirta Teobaldo, Amelia Beatriz García y Adriana Hernández investigaron sobre las condiciones de producción de los proyectos y prácticas educativas e institucionales atendiendo las características de los destinatarios de las políticas alfabetizadoras en relación con el contexto nacional para

el caso de Río Negro en dos cortes temporales. Entre los años 1945 a 1957, etapa en la que aún formaba parte de los territorios nacionales, exploran las experiencias escolares sobre una población mayoritariamente rural —y de marcada presencia aborígen—, con las modalidades de aldea-escolar y escuela rural. Por su parte, el recorrido a partir de la provincialización en 1957 y hasta 1965 les permitió dar cuenta de la conformación del sistema educativo provincial y de las acciones de la sociedad civil demandando por la educación de la niñez. En aquellos años se exacerbaban los cruces políticos e ideológicos, producto del proceso de la conformación de las nuevas provincias, en los que frecuentemente quedaron involucrados los miembros del magisterio. Precisamente, la exoneración de funciones de un director de escuelas en Chaco, fue el disparador con el que inició su presentación Elizabeth Mendoza, a partir del cual surge la motivación de analizar los debates de los convencionales que sancionaron las Constituciones provinciales de 1951 y 1957, con sus consecuentes repercusiones educativas.

Los trabajos del equipo de Ossanna, Adrián Ascolani, Mirta Moscatelli y Alberto Pérez que analizan el caso de Santa Fe, y María Suayter, María E. Ferreyra de Vizgarra y Alba Noemí del Valler Ferreyra que estudian el caso de Tucumán cierran esta contribución mostrando un minucioso y exhaustivo análisis de la cuestión educativa entre 1945 y los años ochenta. La profundidad de esos estudios, y el tipo de reservorios documentales que exploraron, permitió presentar en ambos casos el recorte de larga duración. Su generosa información los convierte en trabajos a partir de los cuales continuar trabajando.

El propósito de esta escueta recuperación de estos aportes no busca inventar épicas sino más bien resaltar su principal aporte en favor del afianzamiento de un campo de estudios que procura estudiar lo educativo desde una perspectiva histórica no lineal. Estas contribuciones fueron basales para la investigación de estos últimos años, donde se renovaron interrogantes, problemáticas de estudios, marcos conceptuales y metodológicos.

En ese interés por promover nuevos diálogos entre perspectivas macro y microanalíticas, adquieren relevancia las prácticas y los sujetos sociales de quienes quedan involucrados en la educación, como así también se busca atender a aquellos que quedaron fuera. De allí que este acontecimiento de celebración de los veinte años de la SAHE hace posible reconocer esos encuentros colectivos en publicaciones que dieron cuenta de los avances en la investigación. Esto puede ser un estímulo para que los valiosos aportes que se están haciendo en nuestros días puedan reunirse también en una obra colectiva donde se realice un balance del estado del arte en este campo de estudios.

Lucía Lionetti. Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora adjunta de Historia Social General e Historia General V (siglos XVIII y XIX europeo) y directora del Instituto de Estudios Histórico Sociales Profesor Juan Carlos Grosso (IEHS) de la Universidad Nacional de Centro. Coordinadora junto con S. Castillo de *Historia Regional de la Educación en La Pampa*, Santa Rosa, Editorial UNLPam, 2015.

NOTAS

- ¹ Como sabemos, este tomo fue el último tomo de la colección *Historia de la Educación en la Argentina*. El tomo 1, de autoría de Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Y, bajo su dirección, los tomos 2 —*Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*—, 3 —*Escuela, democracia, orden (1916-1943)*—, 4 —*La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*—, 5 —*Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*— y 6 —*Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945- 1955)*—, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- ² Véase el trabajo de Baubérot J. (dir.) (1994): *Religions et laïcité dans L'Europe des douze*, Paris, Syros. El autor señala tres “umbrales de laicidad” para el caso de la historia francesa: el napoleónico, el de la III República y el actual. Este autor ha sido retomado en trabajos de relevancia para el caso de la Argentina, como: Di Stéfano, R., “Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina”, *Quinto Sol*, vol. 5, n.º 1, Santa Rosa, ene./jun. De 2011.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

INFANCIA Y PODER. LA CONFORMACIÓN DE LA PEDAGOGÍA MODERNA

Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna,
de Mariano Narodowski

Ángela Aisenstein

¿A qué lector de fin del siglo xx podía interesarle un libro sobre historia de la pedagogía, un trabajo que se proponía reconstruir la historia de la pedagogía moderna? ¿A quién podía resultarle de utilidad un trabajo sobre ese tema editado en el año 1994, cuando acababa de sancionarse la Ley Federal de Educación 24195/93, una ley con vocación transformadora que se proponía refundar el sistema educativo argentino, que fuera una de las herramientas de producción y producto (a su vez) del proyecto de país moderno? ¿A quién podía parecerle oportuno un libro sobre historia de las ideas (en educación) en el momento en que varios discursos intentaban instalar cierto sentido común alrededor de la idea del fin de la Historia?¹

Estas preguntas no son vanas porque pretenden ubicar el momento de aparición del libro de Mariano Narodowski: *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. En aquel contexto, ¿cómo podía interesar un texto que hacía una historia de las ideas pedagógicas, casi un lujo cuando las urgencias del sistema educativo eran otras?; un trabajo que parecía querer rendir homenaje a un difunto, a un objeto del pasado. Ubicado de ese modo, el libro representaba un objeto incómodo, o bien parecía un producto de la nostalgia.

Pero el libro no sólo tuvo buena aceptación sino que se convirtió en uno de los primeros trabajos del campo de la investigación en educación que utilizó centralmente las herramientas foucaultianas para revisar tex-

tos clásicos de la pedagogía y con ella armar y desarmar, o mejor dicho “desnaturalizar” la pedagogía como saber instituido.

El comentario que sigue busca responder algunos de estos interrogantes y justificar las afirmaciones que se realizan en el párrafo anterior.

No puede negarse que *Infancia y poder* tiene a la pedagogía como objeto de estudio, pero realiza una epistemología de la pedagogía a partir de preguntarse por la lógica del discurso pedagógico mismo, “el que nos hace decir lo que decimos”². Por eso el autor no busca homenajear a la pedagogía moderna sino demostrar cómo, cuatrocientos años después de sus primeros puntos de anclaje, ella sigue definiendo los problemas que los pedagogos identifican y tratan de responder, porque tales cuestiones se inscriben en la misma racionalidad.

No resulta menor señalar que el mismo autor reconoce las urgencias del momento en el que escribe. Es más, aclara que se ha abierto la oportunidad de hacer esta suerte de arqueología del saber pedagógico, de develar su trama de ideas, porque parece haber llegado el momento en que estaría debilitándose la fuerza de su prescripción y se estarían alcanzando los límites de funcionalidad de su serie de preguntas y respuestas (más allá de que en pleno fin de siglo xx se seguían tratando de contestar las preguntas que dieron inicio a esta construcción discursiva: ¿a quién hay que educar?, ¿para qué?, ¿quién tiene que hacerlo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuál es el lugar de lo público o del Estado y de lo privado o la familia en toda esa tarea?).

El trabajo tiene la peculiaridad, por un lado, de señalar sus diferencias con aquellas historias que entienden a la educación y a la historia de las ideas pedagógicas como un *continuum*, como el resultado de una evolución de formas más simples a formas más sofisticadas de producción, transmisión y distribución de saberes dentro de las instituciones educativas; junto con Fernández Enguita³ y otros, apuesta a comprender la historia a partir de las rupturas, las discontinuidades, los cambios. Sin embargo, y en paralelo, recurre al concepto foucaultiano de formación discursiva⁴ como sustrato, que responde a una racionalidad, sobre el cual se van inscribiendo y articulando una serie de preguntas y problemas que van a orientar las respuestas que la pedagogía dará para la escuela; interrogantes que se sostienen a lo largo del tiempo (más allá de los distintos contextos espaciales y temporales) porque se inscriben en la misma lógica.

El libro define a la pedagogía moderna como producto de una construcción social —de prácticas discursivas y no discursivas— (instituciones y prácticas educativas, ideas y políticas) resultado de la sedimentación de estratos no necesariamente sucesivos (normas sobre como enseñar, definiciones de infancia en tanto sujeto de la educación, relaciones cambiantes entre la esfera de lo privado y lo público). Propone un abordaje distinto del de la historia so-

cial, hasta entonces centrado en la vida cotidiana de las instituciones, y toma como fuentes los textos de algunos pedagogos clásicos (Rousseau, Comenio, Locke, Kant, La Salle, entre otros) privilegiando el rigor en el tratamiento, el detalle en el análisis y la detección de las discontinuidades.

Parafraseando a Foucault puede decirse que *Infancia y poder* procura ubicar la historia de la pedagogía entre las disciplinas (como la historia de las ciencias o de la filosofía) cuyo trabajo se ha desplazado de las vastas unidades a los fenómenos de ruptura, para detectar la incidencia de las interrupciones “por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu [...] por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y en rematarse desde su comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica”⁵.

Para eso el análisis histórico no necesita remontarse *ad infinitum* hacia los primeros precursores, sino identificar y señalar la aparición de un nuevo tipo de racionalidad de efectos múltiples. Por lo que hace una suerte de arqueología de los elementos constitutivos de la pedagogía que sostienen a la escuela moderna para ponerlos en relación en tanto hitos de la discontinuidad.

Entre esos elementos —objetos, conceptos, elecciones temáticas que se inscriben en tal regularidad o formación discursiva— Narodowski identifica a la infancia como objeto de la pedagogía y punto de partida de la posición de alumno; a la utopía, contenida en el ideal de enseñar todo a todos y que necesita para su implementación de otros mecanismos tales como la disciplina, o la vigilancia; al método, en tanto simultaneidad sistémica y metódica que procura ordenar, homogeneizar, normalizar y distribuir todo a todos de manera eficiente; y al maestro, como el artífice y poseedor de la herramienta para educar y que disputa con la familia por la posesión del cuerpo infantil.

Respecto de este último punto, parece oportuno poner en diálogo la concepción de alianza familia-escuela del texto de Narodowski con aquella que plantea Donzelot⁶ referida a la constitución y crisis de la familia moderna en el pasaje entre el Antiguo Régimen y el Estado liberal, y sobre las diferencias entre la familia burguesa y la familia pobre.

Y no es porque se crea que *Infancia y poder* plantea una familia universal sino que, al localizar la definición y el surgimiento de un nuevo sentimiento hacia la infancia en el seno de la familia burguesa entre los siglos xv y xvii, podría entenderse que la alianza que se instaura posteriormente en el xviii lo hace sobre ese modelo familiar (que luego se extendería al resto de la sociedad como modelo de respuesta a la pregunta sobre quién y cómo debe educarse a los niños, al momento de organizar los sistemas educativos nacionales).

Narodowski plantea la instalación de la escuela moderna como momento en que la educación sale de la esfera de lo privado (la familia) para instalarse en

la esfera de lo público. Contrastando con esa idea, el trabajo de Donzelot plantea a la familia misma como un lugar de hibridación entre lo público y lo privado; los cambios se dan como líneas de mutación en ese híbrido y son distintos en las diferentes clases sociales. En el caso de los pobres esa línea de cambio grava al Estado; en el caso de los ricos, lo libera confiando en los recursos domésticos o privados para su educación. A cambio de la idea de alianza lo que puede verse en el texto de Donzelot es un acuerdo: el Estado no se inmiscuirá en aquellas familias que logren organizar y retener a sus miembros, mientras que aquellas familias que no cumplan con ese compromiso serán intervenidas por el Estado. Deleuze⁷ plantea que la familia (para Donzelot) resulta un híbrido entre lo privado y lo público, y es un híbrido diferente el que resulta de la familia de la burguesía y de los pobres. En el primer caso, la infancia está en una libertad protegida, en el segundo caso, en una libertad vigilada.

Como fruto de esta conversación podría decirse que cuando la simultaneidad sistémica y la metódica se imponen como forma de organización escolar, será el modelo de familia de los pobres el que entre en la alianza, será el híbrido que grava al Estado el que triunfe, y esto será a costa de intervenir trabajosamente sobre esas familias.

Y aunque se ha tratado, este comentario no ha podido sustraerse de la lógica pedagógica moderna y apenas ha conseguido actualizar en sus preocupaciones, en el sentido foucaultiano de “enlazarse en una corriente transdiscursiva, o sea respetar los principales dispositivos del discurso pedagógico y ponerlos en función para una situación nueva”⁸ a los autores del siglo XVII y XVIII.

290

Ángela Aisenstein. Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Profesora asociada ordinaria en la Universidad Nacional de Luján y Profesora de Cátedra Universidad de San Andrés. Autora de “Educación física y educación alimentaria: distintos modos de medicalizar la educación corporal escolar”, en P. Scharagrodsky, *Miradas médicas sobre la “cultura física”. Argentina 1880-1970*, Buenos Aires, Prometeo, 2014.

NOTAS

- ¹ Fukuyama, F. (1992): *El fin de la Historia y el último hombre*, Barcelona, Planeta.
- ² Narodowski, M. (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique, p. 10.
- ³ Fernández Enguita, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid, Akal.
- ⁴ Foucault, M. (1985): *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- ⁵ Foucault, M. (1985): ob. cit., pp. 4-5.
- ⁶ Donzelot, J. (1998): *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos.
- ⁷ Deleuze, G. (1998): “Epílogo, el auge de lo social”, en Donzelot, J. (1998), ob. cit.
- ⁸ Narodowski, M. (1994): ob. cit., p. 187.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

VOLVER A EDUCAR, VEINTE AÑOS DESPUÉS DE LA CONMOCIÓN NEOLIBERAL

Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo xx,
de Adriana Puiggrós

Juliana Enrico

El contexto de la reforma neoliberal del menemismo nos encontraba cursando la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, espacio en el que Adriana Puiggrós tuvo un gran impacto al dirigir el Programa de Investigación *Historia de la Educación en la Argentina*, junto con el equipo APPEAL. En esos años asistimos a los primeros seminarios de Laclau y Mouffe tras los fuertes efectos académicos y políticos de *Hegemonía y estrategia socialista* en Latinoamérica (en pleno auge de los acuerdos del Consenso de Washington).

Releyendo hoy este libro que leí con emoción entonces —en el marco hostil de la ideología menemista que asolaba los espacios de debate— me asombran nuevamente los densos ejemplos y conceptualizaciones que toma Puiggrós para definir el entramado simbólico que asedia a la educación en torno de hipótesis fatales. Dice en la introducción: “La utopía de Domingo Faustino Sarmiento ha fracasado”, y por esto mismo “hoy es más necesario que nunca volver a educar”.

La autora sitúa la articulación política profunda, necesaria, entre intelectuales, pedagogía y nación, en el escenario de configuración e institucionalización de la Argentina moderna a lo largo del siglo xix (desde una conflictividad que atraviesa toda nuestra historia educativa y nacional). Los 90 provocan una grave ruptura en tal articulación histórica, y por eso es importante preguntarnos: ¿de dónde viene esta fatalidad?

Puiggrós introduce en Latinoamérica una mirada política central y marginal sobre los discursos de la educación, excediendo la predominante discursividad escolar propia del paradigma liberal. De tal modo, analiza una multiplicidad de programas y espacios educativos, no solamente en el marco de las teorías del poder y de la dominación, sino desde la perspectiva de la hegemonía, la democracia radical, los imaginarios emancipatorios, las identidades alternativas y las pedagogías de la libertad, mirando tanto los sistemas como los sujetos, los incluidos como los expulsados.

En sus reflexiones sobre la situación y crisis de la educación en el presente, luego de revisar la noción de “educación” a la luz de la gramatología derrideana —que cuestiona que la escritura, como sistema de representación o memoria cultural, sea un sistema segundo respecto del habla— describe “la escena fundante” del discurso pedagógico latinoamericano, nacido de la afirmación/imposibilidad entre diferencia e igualdad cultural. Tal operación analítica está presente en el modo en que Derrida piensa el surgimiento de la significación, desde una violencia en el mundo de los signos que logran afirmarse por sobre otras articulaciones de sentido posibles, en lo que denomina el logofonocentrismo occidental. Esta matriz define las identidades culturales admitidas en las historias de los pueblos, quedando por fuera toda relación que no sea pensada o expresada bajo las formas racionales del logos.

La escena fundante es la pintura de Diego Rivera en la cual Cortés expone a los indígenas los “Requerimientos” ante la entrada militar que da lugar a la posesión de sus territorios (mediante un exhorto a convertirse a la fe católica, bajo amenaza de, “con la ayuda de Dios”, ejercer sobre los pueblos —hombres, mujeres y niños— esclavitud, guerras, todos los males y daños posibles, si no se adaptan a esta relación de “convivencia” con el amo). No obstante eran reconocidos como humanos, sostiene Puiggrós, debían ser sometidos a la evangelización para salir de su estado salvaje (siendo que sólo se consideraba cultura a la hispánica, frente a la “in-cultura” de los nahuas, enfrentándose en esta imagen histórica el universo católico europeo a la barbarie americana).

(In)justamente, el contacto inicia con un acto de traducción lingüística de los libros de doctrina a la lengua náhuatl por parte de Pedro de Gante, al instituir el primer establecimiento educativo hispanoamericano para educar a los hijos de los nobles aztecas.¹ Pero aquí el problema es que, tal como lo analiza Todorov,² ambas culturas tienen una imposibilidad de reconocimiento de la otredad, porque los nativos consideran dioses a los conquistadores, y esto también abre el origen de la confusión originaria que da lugar a la dominación: el no-reconocimiento de una cultura otra.

Por tanto, en lugar de un verdadero intercambio y mestizaje cultural, hay subordinación³. El vínculo elimina la diferencia, y esa marca está en el corazón de la conquista de América (entonces, o hay genocidios literales y sangrientos; o se produce cierta elaboración de las diferencias al imponerse una desigualdad opresiva en la cual el otro —dominado— pierde su historia y su voz propia al adaptarse al discurso colonial).

La significación y la cultura se fundan en la diferencia, como sostiene Derrida. Tanto en la mirada epistémica de Lévi-Strauss como en el marxismo,⁴ la injusticia de este vínculo entre escritura, violencia y afirmación es fundante, y define la fatalidad de las relaciones humanas ante su permanente lucha política por vivir (marcando la escisión primal entre naturaleza y cultura).

La educación, en este terreno, es el modo de pensar alternativas frente a la naturalidad de las violencias culturales y pedagógicas; y aquí es donde la teoría de la hegemonía de Laclau (frente al paradigma de la dominación) hace pensables las diferencias en un contexto discursivo donde las articulaciones equivalenciales/diferenciales son posibles y convivientes por no ser nunca totales, es decir, por ser permeables a la otredad y los antagonismos (constitutivos de toda identidad). En esto consiste una operación pedagógica, en el sentido gramsciano: en ser penetrado y transformado subjetivamente, mediante la relación misma, por otra(s) identidad(es) sociales.

VOLVER A EDUCAR: LOS 90 COMO LÍMITE CREPUSCULAR DEL PARADIGMA EDUCATIVO MODERNO

Diversas problemáticas centrales, según la autora, se van tramando con las condiciones de una crítica del presente (en el contexto de la llamada transformación educativa neoliberal), ante la necesidad de imaginar una promesa de futuro para las generaciones que deben afrontar el ocaso del siglo xx.

293

1. Las miradas nacionales y la mirada latinoamericana.
2. La herencia cultural.
3. Las políticas universales.
4. Las violencias (o las versiones sobre/de los oprimidos, es decir, el problema de la traducción o cruce de/entre las culturas).

Desde estos ejes, cabe resaltar una pregunta: las versiones sobre/de los oprimidos (las alternativas, los antagonismos, los expulsados, la Latinoamérica profunda), fuertemente pensadas, tematizadas y abordadas desde la noción de educación popular en el horizonte freireano: ¿no derivan (casi siempre) del foco del opresor, o del discurso del amo (razón, civilización, poder)?

Las violencias expresan la lucha por la significación frente al destino trágico de la condición humana, e instan por tanto a repensar desde una premisa de no-hostilidad (la *amiance* derrideana) nuestra relación con el mundo y con los otros. En el texto de Puiggrós hay una llamada importantísima a la defensa de las voces de los oprimidos y desterrados, y a la defensa de nuestras tierras americanas; discurso de fuerte clamor pedagógico-ecológico que parece haberse destemplado en la “agenda” de las transformaciones político-educativas del presente, veinte años después;⁵ tampoco el hambre es hoy un tema de agenda educativa, como lo analiza Gentili.⁶

Las alianzas entre los gobiernos de los Estados nacionales y provinciales y las grandes corporaciones económicas transnacionales instauran un creciente poder evaluador, tecnológico, alimentario y territorial extractivo sobre nuestros países del sur, extendiendo sus economías de sobreexplotación, muerte y expropiación, lo cual vulnera todo discurso crítico sobre la autonomía y soberanía en diferentes escalas de análisis de nuestra identidad nacional, debilitando los discursos (las prácticas) de la nación en un horizonte emancipatorio.

La imagen augural de nuestra modernidad pedagógica lleva la impronta de las inmigraciones europeas del siglo XIX, en medio del cruce entre idiomas, lenguas, nacionalidades, sociedades, historias, que entran en contacto en el espacio público-educativo al interior del programa sarmientino, ámbito en el cual las diferencias culturales son expulsadas por fuera de las lógicas escolares (y cuyos principios centrales, aunque universales e inclusivos, tienden a igualar para eliminar la otredad identitaria de los diversos sujetos sociales, garantizando el triunfo de la civilización sobre el fondo pasional de la barbarie nativa del continente, y sobre la extranjería). Esta división/negación cultural atraviesa toda nuestra historia educativa predominantemente racional y letrada.

Puiggrós retoma los grandes acontecimientos fundacionales de nuestra cultura, grabados entre las huellas de un palimpsesto, borradura sobre borradura, escritura sobre escritura, expulsión tras traición. En el camino de estas voces y huellas (hegemónicas, extenuadas o extinguidas), insiste, es necesario volver a educar.

Entre el sueño sarmientino de igualdad y la reforma educativa post-neoliberal de inicios del siglo XXI, que reestablece al sistema público sus principios universales e inclusivos (por ejemplo, mediante la ampliación de la obligatoriedad formal de la educación hasta el nivel secundario), la caída en el vacío que implicó la reforma neoliberal de los 90 desde el paradigma de la globalización —incluyendo la retracción de los Estados nacionales frente al mercado y los organismos multilaterales de crédito en la regulación de las políticas educativas y las estructuras de formación y eva-

luación mediante estándares internacionales— hoy en el escenario latinoamericano se ha producido el reposicionamiento de las lógicas del espacio público en la configuración de las identidades nacionales y regionales, y los antagonismos se han resituado en el contexto de construcción política de la unidad del sur. Ahora bien: ¿qué otros intereses han penetrado en las alianzas de los Estados con el poder económico, afectando la totalidad de nuestra herencia cultural?

Educar e impedir la educación son actitudes que pugnan entre sí y de cuya relación de fuerzas depende en parte nuestro futuro. La transmisión de la cultura acumulada durante miles de años y la herencia de un entorno en condiciones de ser el hábitat del hombre están íntimamente relacionadas. La forma de vinculación del ser humano con su educación y con la naturaleza se carga de signos políticos semejantes. Ejemplo de ello es que las organizaciones políticas y sociales que sostienen principios educativos democráticos son, al mismo tiempo, defensoras de la salud del hombre y de su relación con el medio natural.

Muchas sociedades que resguardaron la naturaleza se ocuparon de cuidar el porvenir. Hasta hoy existen grupos indígenas, como los guaraníes y los lacandones, que sólo toman de la naturaleza lo que necesitan para subsistir, integrando su cultura al medio que los rodea...

En nuestra propia sociedad existen posiciones antagónicas con respecto al medio natural. Frente a la tala de los bosques, las aguas contaminadas y las especies en vías de extinción, surgen movimientos ecologistas y luchas políticas contra los grupos de poder que manipulan la naturaleza para obtener mayores réditos económicos. “La cultura argentina, como todas las existentes, choca contra límites impuestos por cambios que son propios de la civilización occidental”.⁷

Así como los 90 representaron una crisis crepuscular, si tomamos este campo de análisis socio-bio-ecológico, la situación contemporánea es de gravedad. Diversas alianzas económico-políticas continuaron legitimando en los últimos años a nivel simbólico y territorial —sobre la base de los cuerpos normativos de entonces— el llamado modelo extractivista minero-sojero, bajo las lógicas de las economías transnacionales y en el marco de una *tanatopolítica* de los Estados en el sentido de la indistinción derrideana de “la-vida-la-muerte”.⁸

Una creciente racionalidad sacrificial (irreversible) performa fuertemente el paradigma extractivo como modelo económico y cultural, destruyendo suelos, vidas, lenguajes, comunidades y paisajes. No se trata sólo de la configuración y la transmisión de una identidad nacional. Se trata del derecho (superior en términos jurídicos) a la vida, derecho que los Estados deben garantizar por sobre todas sus políticas, educando a los pueblos en tal sentido.

Veinte años después de la destrucción del lazo social que produjo el menemismo, el trabajo de la política educativo-cultural del presente es volver a educar en las lógicas de la igualdad de derechos jurídicos al tiempo que en la diferencialidad subjetiva —en un marco de comunidad, que es la forma de inscripción de toda identidad—.

En este marco, es urgente repensar el vínculo entre la vida de la naturaleza y la educación humana, desde un mismo locus que permita una con-vivencia no opresiva (contra-violenta) en nuestra tierra americana, en un camino de libertad cultural que transforme los legados de las históricas opresiones del hombre sobre el hombre.

Juliana Enrico. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora del Conicet con sede en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC). Autora de “Reflexiones sobre la transformación histórico-política del espacio educativo-cultural argentino contemporáneo: nuevos escenarios y permanencia de una falsa disyunción identitaria”, en S. Roitenburd y J. P. Abratte (comp.): *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*, Córdoba, Editorial FFyH, UNC, 2015.

NOTAS

- ¹ Resalta Puiggrós otras doctrinas que negaban a los indios su carácter humano.
- ² Todorov, T. (1987): *La conquista de América: la cuestión del otro*, México, Siglo XXI.
- ³ Puiggrós, A. (1995): *Volver a educar*, Buenos Aires, Aique, p. 81.
- ⁴ Recordemos que la perspectiva estructural permea desde estas concepciones toda elaboración postestructural ulterior en las ciencias sociales, a lo largo del siglo xx.
- ⁵ Aunque la agenda ha pasado de la clave de la exclusión y la equidad a una clave inclusiva, igualitaria y universal en un marco de ampliación de los derechos humanos. Las recientes modificatorias a la Ley de Educación Superior del menemismo afirman este giro respecto del reformismo neoliberal de los 90.
- ⁶ Gentili, Pablo (2010): “El hambre de saber y los saberes del hambre”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker, *Educación: saberes alterados*, Paraná, Fundación La Hendija - Del Estante Editorial.
- ⁷ Puiggrós, A. (1995): ob. cit., p. 21-22.
- ⁸ En el marco de una cierta biopolítica foucaultiana, se trata de formas contemporáneas específicas en las que la política divide poblacionalmente el derecho a la vida, “entre aquellos que pueden vivir y aquellos cuya vida resulta prescindente” (las “vidas precarias” a las que refiere Butler). Biset, E. (2012): “Tanatopolítica”, en *Nombres. Revista de Filosofía*, año xxi, n.º 26, noviembre de 2012, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, p. 248. Contra las nociones modernas de la soberanía política que hace morir y deja vivir, el gobierno de la biopolítica hace vivir y deja morir. Véase Svampa, M. y M. Antonelli (eds., 2009): *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*, Buenos Aires, Biblos; Biset, E. (2012): ob. cit.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DEBATE

Historia de la educación a debate, coordinado por Rubén Cucuzza

Pablo Colotta

En noviembre de 1993 se realizó en la Universidad de Luján, impulsado por la cátedra de Historia Social de la Educación, el seminario Historia de la Educación en debate. Rubén Cucuzza, junto con el equipo que lo rodeaba, supo reconocer tanto la necesidad como la oportunidad de promover un debate epistemológico y pedagógico en torno a la historia de la educación, formulando preguntas provocadoras que se enfocaban sucesiva y simultáneamente en el objeto de estudio, la naturaleza disciplinar, los métodos, el sentido de la enseñanza, las carencias y las promesas de esta disciplina. Estos interrogantes fueron acompañados de dos circunstancias de lo más afortunadas: respuestas con tanto o más ánimo alborotador, y un libro que compiló todo ello, publicado en 1996. Después de casi veinte años, este libro sigue presente en las bibliotecas de profesores y alumnos acompañando su aprendizaje y su enseñanza.

Hay muy pocos libros que impresionan desde su tapa, y este es uno de ellos. Para cualquiera que haya andado por los caminos de la Historia de la Educación en estos años es casi inevitable sentir un cierto asombro al ver los nombres de los intelectuales que participaron en él con sus trabajos, y el impulso por ponerse a pensar en el devenir subsecuente de la trayectoria académica y política de estos autores es irremediable, aunque la medida que este espacio nos impone nos invita a poner el foco en lo histórico educativo. Eso no es poco. Es imposible pensar cuánto más estrecha

habría sido la producción en nuestra disciplina sin el aporte de cualquiera de los autores que allí figura; si consideramos —además— que sus trabajos giran en torno a la identificación de prioridades y a la elaboración de una agenda de investigación y de docencia para la Historia de la Educación en los siguientes años, entendemos fácilmente por qué es tan difícil exagerar el interés que siguen despertando sus páginas.

Por ello una reseña actualizada de *Historia de la Educación en debate* se presenta como una tarea colosal. Implicaría realizar una revisión historiográfica de gran parte en la producción académica realizada en las últimas dos décadas. Por un lado es una tarea que requiere una ambición considerable, sin duda, pero por otro lado, y a nivel mucho más doméstico, es un camino inexorable cuando volvemos a recorrer las páginas de este libro. En efecto, es imposible no hacer balance, más no sea desde lo informal y lo emotivo, cuando se relee —por ejemplo— a Gregorio Weinberg señalando los obstáculos con los que se encontró al escribir *Modelos educativos en la historia de América Latina* e identificando las posibilidades que se abrían a la investigación en 1993. ¿Cómo evitar la pregunta acerca de cuánto se han aprovechado esas posibilidades? ¿Cómo no comparar las carencias y los desafíos de hacer Historia de la Educación en los 80, en los 90 y en la actualidad? De la misma manera es inevitable releer *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana* de Adriana Puiggrós sin volver a pasar lista, para constatar cuáles de aquellas deudas han sido saldadas y cuáles nuevas hemos contraído en estos años. Un balance de este tipo, pero colectivo y sistemático, se presenta como un atrayente desafío para la nueva generación de historiadores de la educación.

298

Seguir nombrando autores y temáticas nos llevaría a ser injustos y limitados en nuestra presentación. La única forma de ser exhaustivo en la enumeración de los méritos de este libro es transcribir su índice y eso mucho sentido no tiene, así que nos limitaremos a azuzar la nostalgia de quien lleve algún tiempo sin pasearse por sus páginas, y la inquietud de quien aún no lo ha estudiado.

Para los que estudiábamos en Luján en el momento en que esas jornadas se llevaban a cabo y luego tuvimos la suerte de comenzar a transitar la Historia de la Educación en la cátedra de esa universidad, hay dos capítulos que tienen especial significado. Permítase una mirada más detallada hacia ellos: se trata de *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación* de Rubén Cucuzza, y *La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización* de Pablo Pineau. En un atropello de simplicidad podemos afirmar que el primero reprocha que la historia tradicional de la educación se haya limitado casi exclusivamente a la historia de la escuela y la transmisión de los saberes

escriturados, mientras que el segundo explica por qué es imposible entender la historia de la educación moderna, e incluso la historia de la modernidad, sin hacer historia de la escuela. Pensar que estas afirmaciones son contradictorias es tan equivocado como pensar que son complementarias. Se trata de dos enfoques entre los que se genera una tensión cuya fertilidad impulsó las actividades de docencia, de investigación y de extensión de la cátedra que compartieron ambos profesores en los años subsiguientes, y entre cuyo legado se cuentan un meritorio programa de investigación, un bellissimo museo (al que todavía le niegan la sede que merece), y una muchedumbre de educadores inquietos. No está nada mal.

Volviendo al libro, también es posible ubicar el planteamiento de los distintos autores que participan en él en algún punto del campo conceptual señalado por los trabajos de Pineau y de Cucuzza. Tanto es así que este último postula nada menos que una definición de la Historia de la Educación que supera las conceptualizaciones por la negativa (como “educación no formal”) y el proverbial olvido de la transmisión oral y práctica de saberes. La mirada histórico-educativa que es posible realizar desde esta perspectiva es extraordinariamente rica y compleja, y por ello no resulta extraño constatar su fecundidad y su vigencia. Ejemplo de ello es que la revista *Magis*, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, publicó en 2011 un artículo¹ en el que el autor amplía los mismos conceptos vertidos en aquel capítulo de *Historia de la Educación en debate* proyectando sus hipótesis a las producciones enmarcadas en la corriente de la historia cultural y en otros abordajes epistemológicos. Dicha fecundidad se refleja en el modo en que el diálogo que establece el texto de Cucuzza con la argumentación de Pineau contextualiza y da profundidad al resto de los artículos del libro, así como lo sigue haciendo con la bibliografía de cualquier programa de docencia del que forman parte.

Recorre varias de las páginas de este libro la intención de reconocer y defender la mirada histórica como herramienta para entender la realidad. La democracia en América Latina era entonces muy joven, y la posibilidad de pensar y discutir en libertad se vivía como una fortuna inapreciable. Pero también se ponía de moda por ese entonces la tesis del final de la historia y la mirada posmoderna como un cuestionamiento de la eficacia y la jerarquía del relato histórico. En ese contexto, es comprensible que se note en varios de los artículos la intención de defender a la Historia tanto del pasado que la reprimió como del futuro que amenazaba menospreciarla. Pero curiosa y felizmente, el tono general de *Historia de la Educación en debate* no es de defensa de lo conquistado ni de celebración de lo heredado, sino el de búsqueda de alternativas, de denuncia de injusticias y de carencias, y de reivindicación de posibilidades. Es reconocible en ese

espíritu un fervor juvenil, más seducido por la incertidumbre que le espera que por el patrimonio que le precede. En ese sentido, es también inevitable reconocer mucho de la personalidad de Rubén Cucuzza en esa actitud. Varios son los profesores que sorprenden por lo mucho que saben, pocos los que entusiasman con sus ganas de aprender, y extraordinarios los que, como Rubén, conjugan ambas virtudes. El arte de reconocer en el pasado, más que cualquier otra cosa, tanto agravios por remediar como voluntad para afrontar el desafío es un mérito que se le ha sabido transmitir a las páginas de este libro, y que permanece perenne. Las preguntas que lo provocaron siguen estando vigentes, ciertamente, pero sobre todo las respuestas que las acompañan conservan una prodigiosa fecundidad, en la medida en que reconocen que la más trascendente de las encrucijadas en las que se encuentran la historia y la pedagogía es el futuro.

Pablo Colotta. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Doctorando en Historia de la Educación por la UNED, España. Autor de “Escritura y poder en la escuela nueva argentina”, en *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

NOTAS

- ¹ Cucuzza, H. R. (2011): “El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, volumen 4 (7), 45-66.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DEBATE

Historia de la educación a debate, coordinado por Rubén Cucuzza

Miguel Somoza Rodríguez

Si hubiera que expresar en pocas palabras la importancia de este libro, habría que decir que fue una obra que instaló la preocupación metodológica en la comunidad de historiadores de la educación argentina y latinoamericana. En la presentación, Rubén Cucuzza refiere brevemente la historia de esta preocupación hasta llegar al seminario organizado por el equipo docente de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján a mediados del mes de noviembre de 1993. El seminario pretendía una reflexión entre los historiadores de la educación argentinos sobre algunas cuestiones que habían ido apareciendo en los encuentros mantenidos por los equipos docentes de esta disciplina. En esos encuentros, que se habían iniciado en 1987, precisamente en la Universidad de Luján, se presentaban comunicaciones que tenían por objeto principal cuestiones teóricas y metodológicas sobre la propia tarea de la investigación histórico-educativa, pero sin que hubiera dado lugar a una reflexión densa sobre ellas.

Para comprender con mayor precisión la situación en que se celebra dicho seminario y la posterior publicación de la obra con una selección de las comunicaciones allí presentadas hay que recordar el contexto histórico (e historiográfico) del momento. En 1992 había aparecido la obra *El fin de la Historia y el último hombre* de Francis Fukuyama en la que se planteaba que la historia concebida como la lucha y enfrentamiento entre ideologías había finalizado con el triunfo del liberalismo y la economía de mercado.

En adelante los hechos humanos ya no conocerían cambios sociales significativos sino que la economía de mercado se desplegaría en todas sus posibilidades gracias al impulso de las ciencias. En 1993 se realizó en Santiago de Compostela el congreso internacional Historia a Debate, organizado por Carlos Barros (y cuyo título sirvió de inspiración para el seminario de Luján), en el que un relevante grupo de historiadores (entre muchos otros: Jacques Le Goff, Roger Chartier, Perry Anderson, Peter Burke, Robert Darnton, John H. Elliott) expuso las tendencias que se habían desplegado en la historiografía después del declive de las dos grandes corrientes que habían predominado durante buena parte del siglo xx: la escuela marxista o neomarxista y la escuela de Annales, y la consiguiente explosión de metodologías, corrientes y tendencias originadas a partir de las movimientos posestructuralistas, tales como la microhistoria, el llamado “giro lingüístico, la historia conceptual, quizás destacando sobre todas la “nueva historia cultural”.

Estos cambios en la historiografía tenían, como marco de fondo, el desmoronamiento del bloque del Este iniciado en 1989, que culminaría con la disolución de la Unión Soviética en 1991, indicando el final del escenario geopolítico promovido por la Segunda Guerra Mundial. El enfrentamiento entre bloques se reproducía internamente en muchos países, configurando grupos ideológicos que influían, a su vez, en las corrientes y escuelas historiográficas, favoreciendo o cuestionando temáticas y metodologías que se expresaban a través de diferentes instituciones culturales.

En la Argentina, el escenario político estaba señalado por la Guerra de Malvinas de 1982, la caída de la dictadura militar, la recuperación de la democracia en 1983 y el juicio a las juntas militares por las violaciones de los derechos humanos, desapariciones forzadas y terrorismo de Estado. Como se dijo al principio, los encuentros entre docentes e investigadores de la historia de la educación comenzaron en 1987. Las sucesivas jornadas anuales fueron cimentando las relaciones institucionales y configurando el campo profesional. En la medida en que el campo y los objetos de estudio se ampliaban y profundizaban, se veían afectados por las problemáticas teóricas y metodológicas internacionales arriba señaladas, que se sumaban a las tradicionales cuestiones locales historiográficas, como el enfrentamiento de concepciones “liberales” y “revisionistas”, o centralismo *versus* federalismo, o elites *versus* sectores populares. El seminario organizado en 1993 se proponía hacer frente a esas cuestiones conflictivas.

Para abordarlas, no es casualidad ni azar que el artículo que inicia el libro sea el de Gregorio Weinberg *Algunas reflexiones sobre modelos educativos en la historia de América Latina*. Comienza Weinberg haciendo el diagnóstico de la situación de la disciplina en la Argentina y en América Latina a finales de la década de los setenta (1977), cuando escribió la primera versión de *Modelos*

educativos. Señalaba Gregorio Weinberg que la historia de todos los países “siempre fue monoritaria, tendenciosa, parcial y excluyente”.¹ Escrita habitualmente por grupos sociales minoritarios, por culturas privilegiadas, tendenciosa por representar la mirada de intereses particulares que dicen hablar en nombre del bien común, excluyente de mujeres, pobres, indígenas, campesinos; condicionada por los paradigmas culturales y políticos dominantes que seleccionan, discriminan y califican los objetos de investigación y el tratamiento que se les da, imponiendo a veces categorías teóricas y analíticas ajenas e inapropiadas para la comprensión de los fenómenos estudiados, la historia de la educación latinoamericana y argentina empezaba en esos momentos a desafiar estereotipos y corrientes, asumiendo nuevos enfoques, temáticas y metodologías. Weinberg pone como ejemplo el proceso de urbanización en América Latina, que había sido estudiado con las categorías europeas que lo vinculaban a la revolución industrial y al maquinismo, cuando en nuestros países esos factores habían estado prácticamente ausentes. También la idea de progreso debía ser analizada y comprendida desde los propios parámetros sociales y culturales de América Latina, al igual que los estilos de desarrollo, la destrucción del medio ambiente, la pobreza y la extrema desigualdad: “la Historia de la Educación también puede servirnos, entre otras cosas, para orientarnos en el planteo de los problemas contemporáneos”.²

Si continuamos con la problemática de la historiografía educativa de América Latina, resulta una referencia ineludible el escrito de Adriana Puiggrós *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana*, en el que revisa las tendencias historiográficas dominantes, centradas en lo institucional, en las ideas pedagógicas y en el ámbito político como generador de prácticas y teorías. Puiggrós hace un balance crítico de lo que considera común tanto en la tradición positivista, en la del progresismo liberal y en el reproductivismo marxista: la educación como eterna positividad. Si para unos el desarrollo educativo era la expresión de una misión civilizatoria que debía desterrar el atraso (y a los sujetos que lo encarnaban, como las poblaciones indígenas), y para otros era la expresión de las relaciones de poder económico y político trasladadas al sistema escolar, para Puiggrós estas corrientes historiográficas compartían la posición de expulsar el conflicto del interior mismo del campo educativo: “la construcción de una historia de la educación descarnada de luchas, reducida al listado de los hechos fundadores de instituciones, al texto de las leyes y al retrato de los grandes pedagogos, ayuda a la resignación”. Pero el futuro de la historia de la educación latinoamericana no se puede construir, en sus palabras, como dos relatos paralelos de desigualdad e injusticia, excluyendo o despreciando, según correspondiese, sujetos, ideas y propuestas. Para la autora el problema central de la pedagogía latinoamericana era la “vinculación conflictiva

entre lógicas espacio-temporales, políticas y culturales distintas”,³ es decir, habría que evitar el pre-juicio de un enfrentamiento entre dos sustancias (conquistadores-conquistados, dominantes-dominados) para comprenderlo como un enfrentamiento entre dos complejos, cada uno de los cuales contenía, a su vez, series múltiples y diversas de significados y propuestas.

Estas concepciones predominantes tuvieron consecuencias directas en los relatos y en las metodologías historiográficas, como la habitual linealidad temporal que condujo a periodizaciones generalistas basadas en hechos políticos que desconocían la especificidad educativa, o a la forma en que se conservaron y clasificaron los materiales documentales, puesto que fomentaron el desconocimiento histórico que intentó ir más allá de la historia oficial de las instituciones, los héroes y la legislación como un relato triunfante de lo simple a lo complejo, o de lo atrasado a lo civilizado. Un aporte conceptual de interés fue el de “sujeto educativo”, entendido como una formación socio-histórica compleja no reductible a las clases sociales o a los estamentos económico-sociales.

La aportación de Rubén Cucuzza, *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación*, refleja el estado de la discusión y elaboración conceptual en el equipo docente de Historia Social de la Educación de la Universidad de Luján en aquel momento. La incorporación de Daniel Cano en 1987, quien venía de hacer su doctorado en Alemania, introdujo la problemática de la “tecnología de la palabra” en el programa de las asignaturas, problemática que continuó desarrollando Cucuzza y que, en ese entonces, se manifestaba en la preocupación por la definición del objeto de estudio de la historia de la educación, que quería superar la estrecha concepción que la limitaba a la evolución y desarrollo de la forma escolar a través del tiempo. Esta misma definición del objeto se interpretaba como expresión de esa mentalidad escolarizada y escolarizante: “no aceptar definiciones de la educación que conducen a definir el objeto de estudio [...] formuladas desde el modo dominante escolar de raíz euro-occidental”.⁴

Este cuestionamiento de la definición tradicional derivó en la formulación de otra definición que intentaba hacerse cargo de todas las formas históricas de socializar y compartir conocimientos, sin dar primacía a una forma histórica particular (los sistemas escolares) sobre todas las demás. La definición propuesta fue que el objeto de estudio de la historia de la educación eran los “modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes”.⁵ A partir de esta formulación se delimitó un eje conceptual principal constituido por el pasaje de las acciones educativas a las instituciones educativas, entendiendo al propio proceso de escolarización como una delimitación creciente de las acciones y de los actores educativos (los fines de la educación, los tiempos, los espacios, los métodos, etcétera).

Estas preocupaciones fueron las que condujeron a la realización del seminario en 1993 como espacio para debatir y elucidar cuestiones teóricas y metodológicas en un momento en que la historia como disciplina sufría la caída de los paradigmas que la habían alimentado durante la mayor parte del siglo xx y el orden mundial de la posguerra mostraba inequívocos signos de derrumbe. El desconcierto, la perplejidad y la desconfianza anidaban no solo entre los historiadores.

Mencionados tres de los capítulos del libro, cabe decir que no es posible hacer referencia a cada uno de los trabajos y autores incluidos en la obra, pero sí afirmar que al compilador le resultó problemático hacer una necesaria selección para la edición (fueron, finalmente, quince capítulos) dada la calidad y relevancia de autores e investigaciones, algunos ya con una larga trayectoria y otros más jóvenes, que aportaron inteligencia, rigor y creatividad en los enfoques. Recordemos algunos nombres además de los citados: Cecilia Braslavsky, Emilio Tenti Fanfani, Dora Barrancos, y otros investigadores que en aquellos momentos estaban en las etapas primeras de sus carreras y que actualmente son reconocidos profesionales: Sandra Carli, Pablo Pineau, Inés Dussel, entre otros. También alguien que ya no está, Edgardo Ossanna. Un buen número de trabajos se ocupaban del estado de la disciplina en la Argentina; otros acometían los problemas metodológicos de la historia en general o los específicos de la Historia de la Educación en particular, no faltando miradas sobre el desarrollo de la disciplina en Brasil.⁶

Según la costumbre de medir la calidad de la investigación por el número de citas, la obra aquí glosada, sumando la obra completa y cada uno de sus artículos, y sólo en Google Scholar, presenta más de doscientas referencias, lo que indicaría que el libro fue leído y utilizado. Las ideas allí manifestadas, los conceptos historiográficos y sociológicos propuestos o debatidos, las metodologías apoyadas o cuestionadas, los procesos históricos desarrollados, proporcionan una imagen acerca de la inquietud profesional y del compromiso intelectual y social existente en la comunidad de historiadores de la educación (y de investigadores de campos afines) a principios de los años 90, un momento de cambios políticos vertiginosos que afectaron sobre todo a Europa, desmontando el orden de la posguerra y dejando paso a la consolidación de las políticas neoliberales, aplicadas primero por los gobiernos conservadores y luego por los socialdemócratas. Si la década de 1980 fue llamada la década perdida de América Latina —a causa del retroceso social, la servidumbre de la deuda externa, el aumento de la desigualdad—, es acaso oportuno preguntarse si la de 1990 (y continuando en la siguiente) fue la década perdida de Europa occidental. La pregunta se refiere no sólo a la pérdida de derechos sociales de la población y a la concentración de los bienes y riquezas en las capas de más altas rentas, sino también

a cierto conformismo político e intelectual asumido por buena parte de las elites académicas europeas. Parece posible sugerir que, durante estos años, mientras los grupos académicos, universitarios y profesionales de Europa se deslizaban hacia la aceptación o la resignación frente a las políticas conservadoras, los grupos similares de América Latina se movían en sentido contrario, hacia políticas democráticas e igualitarias. Y que, al mismo tiempo, esta orientación divergente afectaba también a la creatividad y potencia intelectual que manifestaban las líneas (y los resultados) de la investigación histórica y cultural encaradas por unos y por otros.

En resumen, la consideración de esta obra, su contextualización y repercusión, parece reflejar un momento y un estado de inconformidad y problematización historiográfica, cultural y política entre los historiadores de la educación argentinos, que derivó poco después en la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en la publicación del *Anuario* como su órgano de expresión, y en el compromiso social e intelectual con el derecho a la educación como desarrollo personal y colectivo, inclusivo, crítico, igualitario y autoconsciente.

Miguel Somoza Rodríguez. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor y director del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Editor junto con T. Ferrer y Badanelli Rubio de *Historia de la Educación Social*, Madrid, Editorial UNED, 2014.

NOTAS

306

- ¹ Weinberg, G. (1996): "Algunas reflexiones sobre Modelos educativos en la historia de América Latina", en Cucuzza, R. (comp.): *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 26.
- ² Ídem, p. 29.
- ³ Ídem, p. 105.
- ⁴ Cucuzza, R.: "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en Cucuzza, R. (comp.): ob. cit., p. 137.
- ⁵ Ídem anterior, p. 134.
- ⁶ El autor de estas líneas hizo en su momento una reseña del libro para la revista *Historia de la Educación* en la que se reseñaban varios artículos, entre ellos el de Cecilia Braslavsky, el de Emilio Tenti, el de Pablo Pineau o el de Dora Barrancos. En: http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view-File/10576/10988

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

RELEYENDO MUJERES EN LA EDUCACIÓN: UN CLÁSICO PARA PENSAR UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON MUJERES Y/O GÉNERO

Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina: 1870-1930,
coordinado por Graciela Morgade

Paula Caldo

Entre los libros que componen mi biblioteca hay uno en particular al que siempre, por un motivo u otro, vuelvo: *Mujeres en la educación...*¹ Como objeto, el mencionado volumen es pequeño (192 páginas), pero la letra de los capítulos es diminuta y el cuadro de texto presenta márgenes reducidos. Con lo cual engaña: es un libro menudo que, en su interior, alberga una profusión de palabras. No sin un dejo de ironía, alguien podría atribuir esa verborragia al cometido del texto: se trata de un libro pionero en la gimnasia de dar voz a las mujeres en la agenda de la historia de la educación argentina. En consecuencia, las mujeres comienzan a hablar, a mostrar dónde y bajo qué condiciones efectivas intervinieron en los quehaceres de la educación. El libro abre las compuertas de un río históricamente embalsado, y el acto muestra la fuerza con la que empiezan a correr torrentes de sentidos. Cada una de las aristas de la historia de la educación está habitada por mujeres, por lo cual enfocarla desde una perspectiva femenina o con género obliga a reescrituras de conjunto.

Las trayectorias de estas *mujeres en la educación* están narradas a partir de una categoría de análisis que, en los años 90, impregnó los modos de pensar las relaciones sociales: *género*. Con justas palabras y en su rol de compiladora, Graciela Morgade afirma: “La historia, la sociología y/o la antropo-

logía de la educación han carecido de *perspectiva de género*".² La ausencia de investigaciones que dieran cuenta de la temática obturaba la posibilidad de problematizar el lugar de las mujeres en la educación escolarizada. Este libro asumía una tarea inédita: visibilizar a las mujeres en la educación y así desnaturalizar el reparto de lugares y saberes; por otro, con este gesto invitó a revisar la historia de la educación en su totalidad.

En 1997, Graciela Morgade —quien se proyectaba como la pedagoga preocupada por la problemática de género— asumió la coordinación de un libro cuyo propósito fue arrojar una lectura en clave de género sobre la historia de la educación. No obstante, lejos de producir un trabajo individual, convocó un grupo de especialistas que, con sus investigaciones, abonaron la línea de análisis por entonces emergente. Así, *Mujeres en la educación* es un libro escrito "a ocho manos". Es una compilación en la cual desde el autor del prólogo, Tomaz Tadeu da Silva, su compiladora, la citada Morgade, como cada uno de los/as autores/as (Mabel Bellucci, Rubén Cucuzza, Dora Barrancos, Graciela Crespi y Silvia Yannoulas), aportaron sugerentes notas para pensar una historia de la educación con perspectiva de género.

La obra es fruto de un trabajo militante y académico que cristalizó en la década del 90. En esos años y en términos de producción de conocimiento sobre lo social, al tiempo que las certezas, las grandes categorías de análisis y los estudios en perspectiva macro perdían vigor, surgieron preguntas con sus consecuentes categorías y líneas de trabajo. La renovada agenda instaló la pregunta en torno a las identidades que favoreció la incorporación de lecturas en clave de género, de etnia, de edad, entre otros. La preocupación por la cultura, el giro antropológico y el problema de la otredad marcaron el eclipse de las grandes categorías y de las lecturas totalizadoras. De tal suerte, surgieron estudios micro ligados a minorías étnicas o sexuales, donde los sujetos y las biografías adquirieron énfasis de la mano del tratamiento metodológico de los fragmentos y de las singularidades.

Por ello, los estudios de género fueron reconocidos y ensayados. En este horizonte, varias/os investigadoras/os preocupadas/os por los problemas de las mujeres y por las relaciones *entre* e *intra* géneros, como una filigrana, fueron dando base a publicaciones (libros, artículos y revistas científicas exclusivas), jornadas, encuentros de trabajo y también institutos dedicados a los estudios de las mujeres y del género, e incluso a seminarios y carreras de posgrado. En este marco, la pregunta por la visibilidad de las mujeres se instaló en la agenda historiográfica para quedarse, ajustando cuidadosamente su lugar. Sin perder el espíritu militante que animó a las mujeres a preguntarse por su paso por la historia, este enfoque fue perfeccionando sus herramientas para volver a leer la historia, esta vez con mujeres. En esta acometida, la historia de la educación no quedó al margen. El vínculo de las mujeres con las tareas de educar fue

argumentado y sostenido por el saber moderno occidental, resultando así, la madre, primera educadora y la maestra, primera alfabetizadora.

Ahora bien, *Mujeres en la educación* aborda un aspecto exclusivo del problema: las maestras. La hipótesis central gira alrededor del análisis del exitoso proceso de feminización de la docencia que caracterizó a la educación escolar argentina y, sobre ella, van encastrándose los distintos aportes. Mabel Bellucci observa la obra de Sarmiento y allí instala la pregunta por el lugar otorgado a las mujeres. Por lo cual, rescata los nombres de sus interlocutoras femeninas y cómo el sanjuanino supo escucharlas y recuperar sus saberes y prácticas. Precisamente, él bregó por la inclusión de estas en el magisterio. Sin dudas, una inclusión que tenía sus bemoles en las condiciones del oficio: salarios bajos, formación para la reproducción de saberes, inscripción en una trama de jerarquías que era finalmente masculina. Sin embargo, el juego de posibilidades fue abierto por Sarmiento. Y si bien eso deparó en lugares comunes, también posibilitó el tránsito más allá del hogar y la adquisición de voz pública y política.

Una vez presentados *los feminismos de Sarmiento* por Bellucci, Graciela Morgade estudia el proceso por el cual fue naturalizándose *la maestra* en la *mujer*. La afirmación es contundente: los primeros graduados de los normales fueron varones, en consecuencia, los primeros maestros lo fueron. Hubo que militar en términos teóricos pero también con ayudas materiales para que las mujeres asumieran la formación docente. La docencia resultó una labor que extendía fuera del hogar la misión que el patriarcado asignó a las féminas. La maestra fue una reproductora de saberes inscrita en una trama de poder que hacia abajo operaba sobre la infancia pero hacia arriba era supervisada por varones inspectores, ministros, pedagogos. Sin embargo, Morgade adelanta la impronta de las maestras que reclamaron y militaron por sus derechos y, en esta línea, se encadenan una serie de estudios que describen rostros humanos y prácticas situadas. Esto es, Rubén Cucuzza presenta a las maestras en el Congreso Pedagógico de 1882, las expone con sus contradicciones y reclamos; luego siguen las mujeres socialistas dedicadas a las tareas de educar de Dora Barrancos y, después, las maestras de la provincia de Mendoza declaradas en huelga de Graciela Crespi. El recorrido cierra con un juego comparativo entre la Argentina y Brasil propuesto por Silvia Yannoulas. Cada uno de los artículos, además de abrir una agenda de trabajo, muestra tanto las contradicciones en las prácticas femeninas, como así también las estrategias para sobrevivir y resistir en los espacios ganados.

Dieciocho años después de su publicación, la compilación de Morgade sigue siendo un libro de referencia, su invitación perdura. Por supuesto que *Mujeres en la educación* fue pensado a partir de una lectura de la educación con tono reproductivista, también marcado por las interpretaciones de gé-

nero que discutían un lugar con respecto al marxismo (denunciar el ocultamiento que el análisis de clase hacía de las diferencias entre los géneros) como así también la tensión entre las categorías sexo/género. Con todo ello, la compiladora alumbraba una agenda que hoy día fue dando sus frutos. La investigación, primero, arrojó luz sobre la historia de las maestras desde una perspectiva regional (hoy sabemos sobre el poder letrado alcanzado por ellas en pequeños poblados de los territorios nacionales o las resistencias de los varones respecto de la inclusión de estas en el oficio); segundo, desnaturalizó los saberes femeninos en el currículum; tercero, dilucidó las tensiones de poder entre maestras y maestros; cuarto, expuso las militancias pedagógicas, religiosas y políticas; quinto, analizó las prácticas de sociabilidad de las educacionistas fuera y dentro de las escuelas; sexto, avanzó en la confección de biografías (ellas no solo son biografiadas sino que, además, *sus papeles* son fondos documentales distinguidos en archivos de uso público); séptimo, discutió las prescripciones de corte moral y social como así también las resistencias a ellas; octavo, las estudió como intelectuales (autoras, conferencistas, lectoras, viajeras críticas, etc.); noveno, incluyó como problema las elecciones sexuales de las maestras y sus marchas y contramarchas (las maestras lesbianas).

La teoría *queer* desarmó el género provocando nuevos modos de leer las configuraciones de los cuerpos dotados de sexo y las tramas culturales que los nombran. A su vez, fueron abordadas otras mujeres escolarizadas: las niñas alumnas; las jóvenes estudiantes; los vínculos entre las niñas y los/as maestros/as; las prescripciones escolares dirigidas a ellas como así también las propuestas educativas más allá de la edad escolar: la educación no formal (economía doméstica, formación para el trabajo, etc.). Sin embargo, adeudamos una obra de síntesis que reivindique el lugar de las mujeres en la educación argentina, dentro y fuera de las escuelas. Por todo ello es importante volver a leer pero también incorporar las lecturas actuales sobre las *Mujeres en la educación*...

Paula Caldo. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia por la Universidad Nacional de Rosario. Profesora del grado y del posgrado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Coautora con S. Fernández de *La maestra y el museo*, Rosario, El Ombú Bonsai, 2013.

NOTAS

¹ Morgade, G. (comp.) (1997): *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

² Ídem, p. 13.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

TRES ACERCAMIENTOS A *CURRÍCULUM, HUMANISMO Y DEMOCRACIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA (1863-1920)*

Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920),
de Inés Dussel

Felicitas Acosta

La presentación de este texto propone ciertos puntos de partida. En primer lugar, la propuesta de un ensayo que no sigue la estructura formal del ensayo académico pero que sostiene el desarrollo expositivo argumentativo. En segundo lugar, un escrito en primera persona del plural, un punto medio entre la familiaridad de la primera persona del singular y la distancia que supone la reflexión sobre la obra científica de un colega. En tercer lugar, la organización del texto en tres entradas que corresponden a tres momentos diferentes de acercamiento de quien escribe hacia este excelente libro de Inés Dussel.

PRIMER ACERCAMIENTO

Nuestro primer acercamiento al libro *Currículum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)* fue indirecto. Como señala la autora, la tesis de maestría que dio origen al libro fue dirigida por Cecilia Braslavsky, quien también dirigió algunas de las becas que le dieron forma. Precisamente, la cursada de un seminario sobre Investigación en Historia de la Educación a co-

mienzos de los años 90 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) nos acercó a escritos, en general informes de investigación, de una de las becas en las que Inés estaba trabajando. Allí pudimos leer sus avances sobre los orígenes del currículum de la Escuela Media en la Argentina y las discusiones en torno a la configuración de algunas de las asignaturas.

Hacia el año 1996, quien escribe trabajaba ya junto a Braslavsky en la cátedra de Historia General de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Dirección de Investigación y Desarrollo Curricular del entonces Ministerio de Educación y Cultura. El intercambio con Cecilia incluía libros y autores, entre ellos el trabajo de Inés Dussel.

Mucho antes de leer la tesis, tuvimos la opinión de su directora. Recordamos dos: que no parecía una tesis de maestría si no de doctorado y que debía ser una de las pocas personas a las que no tenía mucho para indicarle, ni en la forma de la escritura ni en el contenido. Para quienes comenzábamos a escribir proyectos de tesis y recibíamos correcciones diarias interminables sobre nuestros escritos más pueriles por parte de Cecilia, el trabajo de Dussel se transformó, si no en un canon o autoridad cultural, para usar sus propios términos, en un objeto aspiracional.

SEGUNDO ACERCAMIENTO

El libro se publicó a fines de 1997. La publicación formó parte de una iniciativa del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales para poner a disposición de la comunidad académica y los actores del sistema educativo una selección de tesis del programa de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de esa institución.

312

Respecto de la forma, la estructura del texto era impecable y facilitaba una comprensión del contenido de manera rápida. En la introducción de la obra se presentaba el objeto del trabajo, las teorías para el análisis y las principales hipótesis. Le seguía una organización en dos partes bien diferenciadas pero con una articulación de sentido: “Construcción de una hegemonía” y “Las disidencias”. Las conclusiones ofrecían una perspectiva respecto del problema analizado.

En cuanto al contenido, el libro proponía revisar la historia del currículum de la Escuela Media argentina desde los aportes de algunas corrientes de la historia curricular, los estudios culturales y la teoría política de la articulación.¹ El sistema de hipótesis giraba en torno a cuatro postulados: el inicio de la Enseñanza Media en la Argentina con la creación de los colegios nacionales en 1863; la disputas sobre los planes de estudio de la escuela secundaria en la tensión entre la escuela secundaria como continuidad de la primaria o como antesala de la universidad; la consolidación de un currículum centrado en disciplinas humanistas al tiempo que unas prácticas institucionales alineadas

con las de la escuela primaria, y la existencia de alternativas de organización curricular que fracasaron frente al triunfo del currículum humanista en su carácter de canon o autoridad cultural.

La organización del texto continuaba la línea de las hipótesis planteadas: dos grandes partes en las que se presentaban las propuestas triunfantes en la construcción de una hegemonía curricular para la escuela secundaria y luego las disidencias, o discursos y propuestas alternativos, que no lograron imponerse. Acompañaba el desarrollo una selección de tablas que sistematizaban distribuciones de contenidos curriculares y horas asignadas junto con un nutrido aparato académico que, por medio de las notas a pie, ampliaba conceptos y, sobre todo, referencias bibliográficas de baja circulación en Puán o la propia Flaco.

Las conclusiones sintetizaban la controversia expresada en las propuestas curriculares de unos y otros funcionarios de la burocracia educativa. Problematicaban, a su vez, los efectos de las hipótesis de Juan Carlos Tedesco planteados en *Educación y sociedad en la Argentina* sobre la comprensión de la función y las características de la escuela secundaria² así como los efectos del canon triunfante sobre las características excluyentes de las prácticas de transmisión en dicha escuela durante el siglo xx.

En síntesis, nos llamó la atención la simpleza del lenguaje utilizado que transformaba un contenido sumamente especializado, como el de las discusiones en torno del currículum de la escuela secundaria a fines del siglo xix y comienzos del siglo xx, en un objeto de fácil aprehensión. Visto de manera retrospectiva, y para volver al comentario de Braslavsky sobre “la forma y el contenido”, diríamos que dicha simpleza seguramente provenía de una gran claridad de objetivos que permitió producir un texto armónico en su recorrido junto con un alto grado de erudición.

313

TERCER ACERCAMIENTO

El tercer acercamiento al libro lo hicimos desde el lugar de la enseñanza de la Historia de la Educación en asignaturas de grado y, sobre todo, seminarios de posgrado sobre los sistemas educativos en perspectiva histórica y comparada. Este acercamiento estuvo vinculado con dos aspectos del libro: la información empírica ofrecida y algunas de las hipótesis de trabajo propuestas. Sin dudas, uno de los aportes novedosos del libro eran las fuentes seleccionadas y su tratamiento. Las fuentes pueden agruparse en cuantitativas y cualitativas.

Las primeras se presentan en tablas que sistematizan información sobre asignaturas del currículum en proceso de configuración y datos sobre la titulación de profesores. Las segundas recogen dos tipos de escritos: producciones pedagógicas e informes de funcionarios.

Casi veinte años después de su publicación, la cantidad y variedad de fuentes todavía ofrece un rico reservorio para profundizar distintos temas. Algunas de esas fuentes se encontraban en otras obras de referencia. A modo de ejemplo, *Educación y sociedad en la Argentina* de Juan Carlos Tedesco ya ofrecía una sistematización de algunos de los planes de reforma. Sin embargo, el tratamiento de Dussel resulta particularmente original por dos motivos. Por un lado, porque la información cuantitativa se reserva para la primera parte, la referida a la configuración del currículum que resultó hegemónico. Se ofrece para ello un recorrido a través de datos sobre la presencia o ausencia de asignaturas heredadas de discusiones internacionalizadas sobre la orientación de los estudios de bachillerato. También datos sobre los cambios en la cantidad de cursos asignados a una asignatura y/o las cargas horarias. No se presenta el conjunto de planes existentes y propuestos si no más bien una selección de información clave que permita comprender el argumento: las tensiones en torno a la construcción de un canon cultural expresado en el plan de estudios del colegio nacional.

Por otro lado, porque para dar cuenta de los intentos de reforma, no se presentan los diversos planes de estudio si no a sus autores a través de obras de distinta índole, informes y planes pero también escritos de teoría pedagógica. A esto se suma la triple trama socio-cultural desde la que cada propuesta de reforma/autor es desarrollada: los antecedentes y orígenes familiares, las influencias/diálogos teóricos extranjeros y locales y la trayectoria de cada actor, en particular Lugones, Magnasco, Mercante y Nelson, dentro del sistema educativo y en relación con la escuela secundaria. A esto llama la autora grupos curriculares y lo entiende como una manera más compleja de comprender la acción de los sujetos en la determinación curricular.

314

La idea de una triple trama se relaciona con el segundo aspecto al que vinculamos este tercer acercamiento. Nos referimos a algunas de las hipótesis de trabajo y sus aportes para una mejor comprensión de la historia de la escuela secundaria argentina. Algunas de ellas fueron retomadas por otros autores³ pero tienen en Dussel un carácter inaugural.

La primera de estas hipótesis es la que la autora plantea en las conclusiones del libro acerca de los efectos de la hipótesis de la función política del colegio nacional y su relación con el currículum humanista propuesta por Juan Carlos Tedesco. Sin dudas, el clásico trabajo de Tedesco inauguró una manera de comprender la escuela secundaria en la Argentina. La hipótesis de la función política y la función económica, el peso de la primera sobre la segunda y la causa de esta incidencia fuertemente centrada en el modelo elitista del modelo institucional de origen (el colegio nacional) atravesaron la agenda de la investigación sobre el tema. Interesa aquí destacar la construcción de un objeto de estudio en directa relación a su funcionalidad extra educativa (las

variables políticas y económicas) y el estudio del modelo institucional sólo en relación a su pertinencia para el cumplimiento de esas variables.

A nuestro entender, cabe destacar dos aspectos de la crítica de Dussel a la hipótesis de Tedesco. El primero, lo que nosotros llamaríamos un forzamiento de una historiografía socio-política (en Tedesco) para comprender un proceso político pedagógico como la configuración de un modelo institucional y su organización curricular. El segundo, la importancia de recortar la especificidad de lo pedagógico, como lo llama la autora, en detrimento de determinismos político sociales que parecieran estar presentes en la hipótesis criticada.

La segunda hipótesis del libro de Dussel que consideramos todavía novedosa y poco estudiada respecto de la escuela secundaria argentina refiere al peso del normalismo en aspectos de la propia cultura organizacional. Podría decirse que la autora propone que el currículum humanista expresa el triunfo de una coalición entre la cultura universitaria (el grupo de los letrados humanistas) y la nueva cultura escolar (el grupo de los normalistas). El resultado fue un currículum organizado en disciplinas de corte generalista pero distribuido conforme los arreglos institucionales de un modelo más parecido al de la escuela normal, en consecuencia al de la escuela primaria, que al de instituciones orientadas hacia la formación preuniversitaria.

Esta hipótesis fuerte del libro aporta complejidad al momento de pensar la escuela secundaria como objeto de estudio. Desde nuestra perspectiva, así como la crítica a la hipótesis de Tedesco está sustentada en la información empírica ofrecida, esta hipótesis quizá debería desarrollarse en espejo: cuánto de las normales circuló hacia los colegios nacionales y viceversa. Más allá de esta apreciación personal, es la novedad de la hipótesis la que nos permite formularnos nuevas preguntas.

En síntesis, este tercer acercamiento nos permitió contar con información empírica construida y sistematizada de manera original. También habilitó la discusión con nuestros estudiantes sobre hipótesis cuasi reificadas sobre los orígenes de la escuela secundaria. La originalidad del texto quizá radique en la habilidad de la autora para mantener un equilibrio entre explicaciones estructurales y actores intervinientes, entre objetivismo y subjetivismo, entre tradiciones diferentes como las de Braslavsky y Puiggrós en el estudio de la historia de la escolarización.

Para finalizar, interesa destacar dos últimos aspectos que nos ofreció el libro. Por un lado, la introducción a la dimensión de la internacionalización. Dussel no se sitúa de manera explícita dentro de los estudios de internacionalización de la escolarización⁴. Sin embargo, la alusión a los procesos estudiados por dichas perspectivas es precisa y sumamente innovadora en los estudios de la época (y aún hoy día en nuestro país). Por otro lado, una forma de la historia ligada a la comprensión del presente de la escolarización. En efecto,

el libro intenta dar cuenta de tradiciones curriculares (y organizacionales) que se construyen en grupos que representan dos tipos de instituciones: los colegios y las normales. En particular, muestra la circulación de los actores y sus obras desde el lugar de la Inspección hasta el del profesor, desde la burocracia central a las instituciones, desde la escritura para el Estado a la escritura para los profesores. Hay allí unas tradiciones que se transforman pero que también se constituyen en sedimentos institucionales. Dussel sitúa este proceso entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX de manera acertada: allí se instalan, en una mediana duración, los elementos que dan cuenta de las bases del modelo institucional de la escuela secundaria.

La originalidad así como la solidez del libro nos permitió avanzar en los recorridos propios. El desafío sobre la calidad de la “forma y el contenido”, tal como lo escucháramos de Braslavsky al referirse a este trabajo de Inés, seguramente sea para nosotros tarea pendiente.

Felicitas Acosta. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO-Argentina. Investigadora docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento y profesora adjunta regular de Historia de la Educación General en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de San Martín.

NOTAS

- ¹ Entre otros, se hacía referencia a los trabajos de Kliebard y Bhabha, 1994, y Laclau y Mouffe.
- ² Véase Tedesco, J. C. (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones del Solar.
- ³ Véase Legarralde, M. (1998): “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”, *Propuesta Educativa*; Acosta, F. y D. Pinkasz (2014): “La escuela secundaria como objeto de estudio: lecturas desde la Historia de la Educación”, XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de General Sarmiento-Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- ⁴ El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer, refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación socio-cultural. Véase Schriewer, J. (2002): “Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos”, en *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor; Caruso, M. y H. Tenorth (2011). “Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo”, en *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

LA AMPLIACIÓN DE LA MIRADA: *ESTUDIOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DURANTE EL PRIMER PERONISMO 1943-1955*

*Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955),
coordinado por Rubén Cucuzza*

María Cristina Linares

Un libro publicado en 1997, dieciocho años ya, y que tenga plena actualidad, merece una consideración especial. Quien se acerca al peronismo, en cualquiera de sus períodos históricos, no puede dejar de lado la efervescencia que suscita. El presente lo confirma, la oposición peronismo-antiperonismo, aún vigente en algunos sectores.

La historia de este libro comenzó mucho antes de su publicación. Los proyectos que dieron origen a las investigaciones sobre el peronismo y la educación se gestaron a fines de los 80 y principios de los 90: *Relevamiento de discursos para el estudio de la historia de la educación durante los primeros gobiernos peronistas (1943-1955)*, que data de 1988, y *Debates sobre educación en el parlamento peronista 1943- 1955*, de 1992, ambos dirigidos por Héctor Rubén Cucuzza. El relevamiento y análisis de discursos de Juan Domingo Perón, María Eva Duarte y ministros y secretarios de Educación fueron realizados por Rubén Cucuzza, Cecilia Pitelli y Silvina Gvirtz, mientras el relevamiento y análisis de los debates parlamentarios por Miguel Somoza Rodríguez y Cecilia Pitelli.

Cuando se iniciaron estos proyectos en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) había pocas investigaciones específicas sobre el período peronista relacionadas con la historia de la educación¹. Sí encontramos trabajos inéditos o que formaban parte de una obra mayor. Adrián Ascolani afirma que posteriormente a la Guerra de Malvinas, atemperada la censura en el gobierno de facto, surgieron algunas publicaciones críticas que mostraban la preocupación por la relación democracia-educación y, sumado a ello, se iniciaron contribuciones de una tendencia historiográfica preocupada por los sectores populares que se interesaron por experiencias de educación no formal.² Un mayor interés por el período del primer peronismo desde miradas diferentes tuvo como contexto el inicio de la democracia en la Argentina.

Cuando se realiza una primera lectura del libro que nos ocupa, llaman la atención algunos temas que son tratados y que generalmente no son tomados en cuenta por la historiografía sobre la historia de la educación. Esto lo define como un producto característico y original. La principal hipótesis que lo recorre hace eje en que “el peronismo centró su estrategia educativa de masas en acciones predominantemente no escolarizadas paralelas a su accionar en el sistema educativo tradicional”.³

Lo que permitió un abordaje distinto sobre el peronismo y la educación fue la redefinición del objeto de estudio de la Historia de la Educación en la cátedra de Historia Social de la Educación. Esto permitió ampliar las miradas que se limitaban a la historia de la escuela, a las ideas pedagógicas, a las políticas educativas, indagando en otros modos educativos ya no escolares. Esta definición —formulada entonces por Rubén Cucuzza y Daniel Cano—⁴ concibe a la Historia Social de la Educación como la historia de los “modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes”. Se torna relevante el concepto gramsciano en el que toda relación de hegemonía es necesariamente pedagógica. Este punto de vista cuestiona que lo que ocurre por fuera de lo escolar no es educativo tornando invisible las prácticas educativas que siempre han existido por fuera de la misma.

Dirigir la mirada hacia otros modos de transmisión de saberes, *ampliando la mirada*, permitió trabajar con otras prácticas educativas que, en el caso del peronismo, tuvieron relevancia en la conformación de un nuevo perfil de ciudadano, una “subversión cognitiva en los conducidos para consolidar una nueva hegemonía”.⁵

Así es que se tomaron en cuenta la organización de grandes actos de masas, la utilización de medios de comunicación, la formulación de consignas breves, la creación de símbolos de identidad y la elaboración de categorías conceptuales como vehículo de interpelación como por ejemplo el término “descamisados”.

En este sentido surgieron como objetos de análisis algunos temas que son abordados en esta publicación: las unidades básicas entre 1951 y 1954 (Michi); la libreta sanitaria (Acevedo y Pitelli); el caso de los agregados obreros (Bottarini); la preconscripción (Acevedo), y la educación del ciudadano (Somoza Rodríguez). El libro también indaga en modalidades educativas no tradicionales: la Universidad Obrera (Pineau); las Misiones Monotécnicas (Sprengelburd) y la producción y el control de símbolos a través de la enseñanza religiosa (Pitelli y Somoza Rodríguez).

Otra apreciación significativa que se observa en esta publicación es el problema de las fuentes. Cucuzza advierte en la introducción que se enfrentaron a una dificultad inicial: la destrucción de fuentes primarias. Con la pretensión de manipular la memoria histórica, el decreto-ley 4.161 de 1956 intentó “borrar” los objetos “que tuvieron por fin la difusión de una doctrina y una posición política que ofende el sentimiento democrático del pueblo argentino”.⁶ Advierte Cucuzza que la represión del decreto-ley “se dirigía a aquellos aspectos educativos del primer peronismo que demostraron su mayor eficacia fuera del aparato escolar: la creación de sujetos y de un orden simbólico, constituyéndose en prueba indirecta de las afirmaciones de buena parte de los trabajos que integran esta compilación...”.⁷ Sin embargo otro decreto-ley, del 4 de mayo de 1956, detuvo la destrucción creando la Biblioteca Reservada Peronista, de la División Colecciones Especiales de la Biblioteca del Congreso de la Nación, con el fin de preservar una memoria fundamentada en el antiperonismo. Este repositorio, aunque incompleto, significó para el equipo un lugar privilegiado para sus investigaciones.

Otra medida que tomaron en el equipo de investigadores fue recopilar historias de vida, muchas de ellas a través de los estudiantes de la asignatura en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu. Ese corpus y los relevados en otros repositorios, posibilitaron lo que Cucuzza denominaría la construcción del *puzzle* de los procesos históricos.

Los motivos que expuse no son los únicos, pero representan para mí los más significativos para ubicar a esta publicación en un lugar privilegiado en mi biblioteca. Bastante deshojado por el paso del tiempo, pero completo, lamentando que no se haya reeditado, siempre está a mano, siempre me convoca. En mis primeros años de formación este libro impactó en mi representación sobre lo que significa la educación, que en términos amplios va más allá de los muros de las instituciones y, en algunos casos, llega a tener un impacto mayor.

Para aquellos que continúan diciendo que el peronismo es un fenómeno irracional y por lo tanto inexplicable, los invitamos a releer/leer aquellas lecturas que nos hacen interpretar el pasado y pensar el presente.

María Cristina Linares. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Luján. Jefa de Trabajos Prácticos en Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Autora de “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)” y “El control de la lectura. Las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1970)”, en R. Cucuzza y P. Spregelburd (dir.): *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2012.

NOTAS

- ¹ Entre otras, pueden señalarse las obras de Wiñar, D. (1970): *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, ITDT; Tedesco, J. C. (1980): *La educación en Argentina (1930-1955)*, Buenos Aires, CEAL; Ciria, A. (1983): *Política y cultura: la argentina peronista 1946-1955*, Buenos Aires, De la Flor; Weinberg, G. (1985): *El descontento y la promesa*, Buenos Aires, Ediciones de Belgrano. La mayoría de los trabajos que se publicaron sobre el período recién aparecieron durante la década del 90: Pineau, P. (1991): *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*, Buenos Aires, CEAL; Gvirtz, S. (1991): *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, CEAL; Puiggrós, A. (dir.) (1993): *Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna; Plotkin, M. (1994): *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Espasa Calpe/Ariel; Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord.) (1995): *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.
- ² Véase: Ascolani, A. (1999): “Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas (1910-1990)”, en Ascolani, A. (coord.): *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
- ³ Cucuzza, H. R. (1992): “Peronismo y educación (1943-1955)”, Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, Bogotá, Mimeo.
- ⁴ Véase Cucuzza, H. R. (1996): “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, en Cucuzza, H. R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ⁵ Somoza Rodríguez, M. (1997): “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)”, en Cucuzza, H. R. (coord.): *Estudios de Historia de la Educación*, ob. cit.
- ⁶ Citado en Cucuzza, H. R. (1997): *Historia de la educación*, ob. cit., p. 17.
- ⁷ *Ibid.*, p. 18.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

LECTURAS DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1875-1930). UNA VERSIÓN POSIBLE

La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930).
Una versión posible, de Pablo Pineau

Alejandro Vassiliades

Mi vínculo con *La escolarización de la provincia de Buenos Aires* ha estado caracterizado por múltiples lecturas del texto y por las posibilidades que ellas han abierto de ir desarrollando otras relecturas en lo sucesivo. Cada vuelta al libro en estos años no ha sido un retorno al mismo lugar sino una interpelación a otros posicionamientos como lector y, por ende, la configuración de nuevos vínculos producidos por la propia riqueza del texto.

El primer encuentro con este trabajo fue cuando, siendo estudiante de grado, realicé una serie de lecturas centradas en la tesis de la sustitución de imaginarios. El texto me enseñó cómo este proceso supone reformulaciones que se superponen con un imaginario previo que no desaparece del todo. Fue un aprendizaje que marcó, para mí, nuevas aproximaciones a los procesos de reforma educativa en la historia de la educación en nuestro país. La fuerte marca de la perspectiva teórico-metodológica que abreva en la teoría de los campos de Bourdieu y que, a su vez, conserva una preocupación por los procesos relativos a la hegemonía, posibilitó mirar los procesos de reforma como posiciones dominantes y subordinadas más dinámicas, y no como fundaciones investidas de pureza.

Asimismo, estos primeros encuentros con el texto me permitieron una aproximación a los modos en que procesos más generales relativos a la implementación de la escolarización en nuestro país acontecían en un caso particular, en tanto el texto muestra cómo diversos dispositivos relativos a la escuela como proyecto de la modernidad se configuraban de un modo particular en el caso bonaerense: la legislación, el papel del Estado, el método de enseñanza, la obligatoriedad, la formación de docentes, el currículum, el lugar y sentido de la inspección escolar, las poblaciones alcanzadas por las instituciones educativas. En este sentido, la lectura del texto deja la sensación de un productivo cruce entre problemas del campo de la historia general de la educación y de la historia de la educación argentina.

Mi posterior condición de docente y de tesista abocado al estudio de las políticas de regulación del trabajo docente durante la última dictadura en la provincia de Buenos Aires me situó en nuevos reencuentros con el libro. El recorrido por el exhaustivo trabajo de fuentes que desarrolla el estudio de Pineau para dar cuenta del caso provincial marca su especificidad sin subsumirla a los derroteros de las políticas nacionales, aunque articulándola a ellas. La amplia polifonía de voces que el texto despliega, a la que se suma la voz del autor mostrando un campo en configuración, no se centra en relatar acontecimientos que van evolucionando armónicamente sino que muestra a la “épica de la escolarización” con otra carnadura: los ensayos, las idas y vueltas, los desengaños, las obstinaciones, las apuestas, las renunciaciones y, claro, las utopías escolarizadoras. La condición épica no se nutre, así, de una gesta heroica caracterizada por la armonía de posiciones, sino por los conflictos y las disputas propias de la conformación de un campo en la construcción de las definiciones pedagógicas más relevantes.

322

En ese marco, recuerdo que un aspecto que se me tornó visible en esas relecturas fue que el propio texto plantea una hipótesis sobre la escolarización como tal. El libro realiza un recorrido sobre un conjunto de procesos entre 1875 y 1930 que permiten plantear la hipótesis de que, al cabo de ese período, la provincia había sido escolarizada. El conjunto de dimensiones que se plantean para el análisis y el foco de interés del libro se apartan del hecho de que la escolarización es equivalente a que la totalidad de la población bonaerense haya atravesado, al menos, las instancias educativas obligatorias. Por el contrario, el trabajo de Pineau muestra el modo en que una provincia como la de Buenos Aires se escolarizó en términos de la configuración de determinados modos de razonamiento escolar que alcanzaron una posición hegemónica en el campo pedagógico. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires* se configuró, así, como una forma de pensar lo escolar, de plantear los procesos que lo estructuran y de interrogarse acerca de sus problemas.

Con relación a la especificidad bonaerense, el libro no solamente abre la hipótesis de mostrar cómo la provincia constituyó un lugar de desarrollo de propuestas por parte de los sectores conservadores que luego se intentaron implementar a escala nacional (hipótesis que también resultó fértil para pensar el período de la última dictadura), sino a los modos específicos en que diversos agentes —Estado nacional, Estado provincial, Iglesia, sociedad civil, inspectores, docentes— se van posicionando y configurando relaciones que producen diversas respuestas. Este aspecto tiene en este libro un lugar nodal en los modos en que Pineau reconstruye la complejidad de la configuración de los imaginarios civilizatorio y normalizador. En efecto, el texto permite aproximarse a cómo el segundo imaginario condensa un modo particular de pensar lo común y de hacer respecto de las desigualdades sociales y las diferencias culturales, que resulta crucial para entender la historia de la escolarización en la provincia y en nuestro país desde el período abordado en adelante. La impronta civilizatoria hegemonizada por la lógica normalizadora delineó una serie de pautas para razonar (escolarmente) acerca de lo común que estructuró períodos posteriores.

En esa trama, resulta nodal observar cómo el libro despliega la hipótesis del “desengaño” y, particularmente, el conjunto de posiciones y respuestas que se producen en ese marco. La serie de aspectos que recorre Pineau para dar cuenta de este proceso es central para la comprensión de los procesos de escolarización en la provincia y en nuestro país a lo largo de las décadas siguientes: el lugar de los consejos escolares y de la sociedad civil en ellos, el sentido de la inspección escolar y los posicionamientos de quienes la llevaban a cabo, las tensiones entre lo nacional-provincial-local, el papel de la administración provincial y el de las instancias colegiadas, el abanico de prácticas entre el estímulo y el control de los procesos de escolarización, la educación de las nuevas generaciones sobre la base de la idea de que no portaban significantes sociales previos, la organización diferenciada del sistema (escuelas infantiles, elementales y graduadas; las diferencias en la obligatoriedad escolar, y la segmentación entre escuelas urbanas y rurales en términos institucionales y curriculares), los procesos de “nacionalización” del currículum, los reduccionismos biologicistas que la impronta del positivismo situó en el campo de la pedagogía, los sentidos en torno de la formación y el trabajo docente, las inscripciones de los avances de las posturas activistas y, en definitiva, las relaciones entre educación escolar y sociedad en la construcción del sistema educativo.

Mi trabajo en docencia e investigación en temas de formación y trabajo docente me acercaron a nuevas lecturas abiertas por el libro, que alimentaron nuevas preguntas y líneas de indagación. Un aspecto en el que el texto resulta un aporte muy productivo es cómo, por la vía de trabajar los modos en que se va configurando el campo pedagógico, se constituye el *habitus* docentes y se traman las dinámicas de autoridad y reconocimiento, se muestran los múlti-

ples elementos que se articulan en torno del normalismo en el caso provincial. Apartándose de enfoques esencialistas y atendiendo nuevamente a las disputas de sentido, el libro recorre los modos en que se va tramando la constitución y validación de los docentes en función de los imaginarios mencionados, y cómo es posible, desde allí, comprender los posicionamientos en torno de la titulación, la uniformización de los docentes y su carácter intercambiable, y su capacitación. Pineau recorre así un conjunto de disputas nodales para el campo del trabajo docente, que se nutre de las preguntas aportadas desde la historia de la educación: la configuración compleja y conflictiva de la institucionalidad de la formación docente, las disputas respecto de las escuelas normales nacionales, provinciales y populares, el énfasis en las cualidades actitudinales, las múltiples relaciones con los saberes, las instancias de formación en ejercicio que se delinearon (en especial, a través de las revistas de educación y las conferencias pedagógicas de asistencia obligatoria), las diferenciaciones entre el docente urbano y el rural. En efecto, el libro muestra el dinamismo con el que un conjunto de significados van configurando el normalismo como discurso en la compleja transición del imaginario civilizatorio al imaginario normalizador, sobre la base de un conjunto de problemas cuya actualidad se extiende hasta el presente.

Las diversas lecturas que posibilita el texto contribuyen a dar cuenta de cómo no hay un proceso lineal, evolutivo y predecible hacia el triunfo de un imaginario, o con relación a la configuración del campo pedagógico. Los modos en que las posiciones de los sujetos son reconvocadas y reconstruidas por Pineau pone en escena las complejidades de este proceso. En esta línea, en el epílogo se cita la narración de un consejero del nombramiento y desempeño de docentes en un pueblo de la provincia, apelando a una fuente de otro tipo. Mostrando los posicionamientos y efectos de la tarea de vecinos sin título pedagógico respecto de los maestros que había enviado la Dirección General de Escuelas, el texto parece convocar a continuar indagando la hipótesis del desencanto en tanto “versión posible”, al tiempo que invita a nuevas lecturas que podrían dar lugar a otras versiones. Junto con los aportes que me dejó cada aproximación al libro, y que intenté esbozar aquí, considero que este gesto de apertura también torna a este texto una obra de referencia en el campo de la historia de la educación.

Alejandro Vassiliades. Doctor en el área de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Coautor con M. J. Dragui, M. Legarralde y M. Southwell de “Ejes para una historia de los docentes en América Latina”, en *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 18, n. 1, Janeiro/Abril 2015, Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, Brasil.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

LA UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA

La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa, de Arturo Roig

Marcela Mollis

PINCELADAS GENERACIONALES Y AFECTOS EMERGENTES

Cuando me invitaron a participar en esta producción homenaje por los veinte años de la SAHE, no pude dejar de sentir agradecimiento y recuperar mi generación: primeros egresados y egresadas de la Flacso en democracia (1985) orientados hacia la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la mano de Cecilia Braslavsky, Gregorio Weinberg, Juan Carlos Tedesco y Adriana Puiggrós. Así los veinte años de la SAHE se insertan en los treinta años de formación dentro del legado de grandes maestros que también ejercitaron la convicción y el compromiso con la recuperación de la democracia y los paradigmas críticos que reabrieron *la universidad pública del miedo* de la última dictadura militar a una universidad transformada por la inclusión social en el marco de una profunda crisis del paradigma reformista democratizador¹.

Arturo Roig estaba regresando a sus cátedras en la Universidad de Cuyo, al mismo tiempo que Cecilia Braslavsky y Gregorio Weinberg habían transitado el retorno del exilio a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires². Nuestro autor evoca esas ausencias forzadas: “[...] El nivel incuestionable de quienes fueron expulsados y perseguidos por gentes que consideraban que los viejos ideales de la escuela activa, remozados con el despertar de una generosa defensa de lo

propio, eran parte de la subversión” (Roig: 13). Los recorridos biográficos de Arturo lo conducen a Gregorio, un maestro lector exigente y lúcido que había construido una red afectiva e intelectual de jóvenes y no tan jóvenes a quienes impulsaba a producir y escribir en libertad con profesionalismo.

Me atrevo a decir que entre todas las virtudes de Weinberg, emergía una coherente y prolífica historia de vida que lo llevó tempranamente a una amistad férrea con el gran educador Antonio Sobral³. Ambos compartieron la obra democratizadora mediatizada por la Editorial Raigal a través de la difusión de ideas educativas contra el escolasticismo y el clericalismo conservador en defensa de la igualdad de oportunidades, los nuevos métodos y la formación de profesores y profesoras para romper los círculos del privilegio. Recuperar la memoria de Antonio Sobral ayuda a resignificar una evidente coincidencia de valores, motivaciones y significaciones entre Sobral, Weinberg y Roig. El optimismo pedagógico, la moderna moral de la instrucción pública y una sensibilidad social ilustrada, llevaron a Gregorio Weinberg a admirar y profundizar la amistad con Antonio Sobral, y a Arturo Roig a heredar el legado de ambos, en busca de una historia de la educación argentina cargada de narrativas democráticas y transformadoras.

ACERCA DE ARTURO ROIG Y SU LIBRO

Abordar este libro titulado *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa* publicado en Mendoza por la editorial EDIUNC en 1998, implica transitar encuentros y desencuentros con sujetos, ideas y prácticas institucionales que dejaron huellas en las subjetividades pedagógicas latinoamericanas, vigorosas y necesarias para este presente educativo.

Arturo, fue a su vez, filósofo, pedagogo y profesor comprometido con la historia de la educación argentina y latinoamericana. Entre 1984 y 2005 se afianzó como referente crítico de la pedagogía universitaria, además de haber desempeñado los cargos de director del departamento de Filosofía (1969-1973), secretario académico de la Universidad Nacional de Cuyo (1973-1975) y director del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del Conicet en Mendoza. Bucear entre sus antecedentes nos lleva a la convicción que este “filósofo de la autenticidad” como lo nombra Hugo Biagini,⁴ tiene y ha tenido quien le escriba.

La obra que estamos redescubriendo recupera la narrativa de un filósofo-pedagogo exilado. El exilio y la producción intelectual a partir de 1976 fueron los protagonistas del trayecto desde México hasta Ecuador que culminó con el retorno a su Mendoza natal en 1984. Su amigo y colega Daniel

Pietro Castillo destaca el “esfuerzo y coherencia entre su pensamiento y proceder pedagógico a lo largo de su trayectoria”. Me gustaría hacer hincapié en ambas ideas emergentes de una subjetividad expresiva, *esfuerzo y coherencia* que permiten anclar el sentido de las figuras históricas elegidas en esta colección de dieciséis capítulos y un apéndice.

Con fuerte inspiración bolivariana, rescata al pedagogo español Francisco Giner de los Ríos, rinde homenaje al autor del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria Deodoro Roca y en varias oportunidades se reconoce heredero del ideario de la escuela activa de Carlos N. Vergara. La línea invisible que recorre el corpus da cuenta del compromiso y la convicción de Roig a favor de las transformaciones sociales en busca de prácticas democratizadoras, y la libertad creadora como forma educativa que se adelanta a la pedagogía de la liberación freireana sustentada en los valores participativos de la escuela activa, por una *universidad nacional y latinoamericana para formar profesionales con vocación de servicio social*.

Antes de introducirnos en el universo temático del texto, creo indispensable citar su interpretación sobre el valor social de las ideas y la necesaria *performatividad* que conllevan hacia el encuentro de culturas:

Pues bien, dentro de las diversas formas y matices del saber filosófico que se vienen cultivando en los encuentros hasta ahora realizados, llevados adelante todos por las universidades que cubre el Corredor, se destaca la problemática de las ideas. Por algún motivo se llama específicamente “Corredor de las Ideas”. Mas ¿cuál es el alcance del término? Si tenemos en cuenta el Manifiesto fundacional, lanzado el año pasado en São Leopoldo, ellas giran sobre “tres principios insoslayables: democracia, identidad y derechos humanos”. Se trata de ideas apegadas indisolublemente con una praxis social y política, con un fuerte sentido de performatividad. ¿Podría ser ajena a este activo y comprometido corredor de ideas la Historia de las ideas que venimos cultivando tantos en nuestra América desde hace ya décadas? Indudablemente que no y, sobre todo, si pensamos en el modo como ha concluido por adquirir un *status* más allá de todas las dudas, objeciones y hasta rechazos y desprecios, y como es y ha sido para nosotros los americanos del sur, una fuente constante de reencontro de individuos y de instituciones y sobre todo de culturas⁵.

El libro es polifacético, erudito y epocal por la multiplicidad de referentes que evoca. Está organizado como una colección de ensayos que muestran una línea de tiempo desde 1967 hasta 1997, treinta años de

alternancias entre dictaduras, gobiernos autoritarios, gobiernos populares, democracias restringidas y democracias neoliberales. En su relato se puede reconocer la impronta de Ricardo Rojas y el impacto de su obra *Evolución de las universidades argentinas* publicado en 1915, recupera a José Ingenieros junto al gran intelectual uruguayo José Rodó, revitaliza las experiencias pedagógicas universitarias de Víctor Mercante, Gustavo Cirigliano, Rolando García, Ezequiel Ander Egg y Darcy Ribeiro.

Todas sus declaraciones funcionan como directrices para encontrar significados a su rica genealogía de artículos. Así reconstruimos un asociacionismo entre su vocación popular, su posicionamiento a favor de la liberación frente a la dependencia,⁶ su perfil identitario regional cuyano, defensor de los métodos nuevos herederos de la experiencia de la Escuela Normal de Paraná y las ideas de Carlos N. Vergara⁷ en la Universidad de La Plata, con la finalidad que la universidad empodere una pedagogía participativa sustentada en valores humanistas para el currículum universitario. Resulta iluminadora la demanda de Roig “hablemos ya de una pedagogía universitaria [...] que puede ser definida como la conducción del acto creador respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo”.⁸

Esta definición nos lleva de la mano a sus severas críticas al “viejo sistema de cátedras” por ser verticalista y su defensa del sistema de áreas, los seminarios y/o laboratorios y las experiencias participativas del “Taller total” que horizontaliza la relación entre docentes y estudiantes, las cátedras nacionales, la prestación de servicios y los programas de trabajo⁹. Afirma que los antecedentes de estas experiencias rupturistas pedagógicas se encuentran en tradiciones más nobles, como las de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Ante la pregunta de un periodista si su pedagogía tiene relación con el ideario reformista, Roig responde: “indudablemente que se tratan de proyectos puestos en marcha dentro del régimen de convivencia democrática y de pluralismo ideológico. Debo decir que esos proyectos no tienen directamente relación con la tradición reformista, pero tampoco fueron implementados en contra de los principios de la reforma sobre todo, el de la participación estudiantil”.¹⁰

El recorrido Roigiano llega a su fin, sin embargo son infinitamente ricas e inspiradoras las matrices de su pensamiento y su libro, por eso nuestra tarea queda forzosamente empequeñecida. Su narrativa y compromiso lo posicionan como *un filósofo fundante de la pedagogía activa universitaria* y nos provoca y desafía hacia el futuro postneoliberal-postglobal, embanderado en tres categorías constitutivas de su subjetividad: *resistencia, emergencia y democracia*.

Marcela Mollis. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Historia de FLACSO-Argentina. Profesora regular de Historia General de la Educación y Educación Comparada e investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autora de *Memorias de la universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación & CLACSO.

NOTAS

- ¹ Mollis, M. (2001): *La universidad argentina en tránsito*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; Mollis, M.: “Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas”, en Mainero, N. & C. Mazzola (2015), *Universidad en Democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ² En esos años formé parte de un memorable equipo dentro del campo de la historia de la educación, trabajando en ambas cátedras, con la dirección de Braslavsky & Weinberg en distintos proyectos de investigación/becas Conicet.
- ³ La vida y obra de Sobral es muy significativa para la historia y la política de la educación, recomiendo visitar la página de la Fundación Antonio Sobral: www.bibliotecarivadavia.edu.ar/institucional/fundacion.htm
- ⁴ Biagini, H. (comp): *Arturo Ardao y Arturo Andrés Roig. Filósofos de la autenticidad*, jornada en homenaje a Arturo Roig y Arturo Ardao, patrocinada por el Corredor de las Ideas y celebrada en Buenos Aires, el 15 de junio de 2000. Edición digital de José Luis Gómez-Martínez y autorizada para Proyecto Ensayo Hispánico, marzo de 2001.
- ⁵ Cita extraída del texto *Agradecimiento*, consultado en: <http://www.ensayistas.org/critica/manifiestos/corredor.htm>
- ⁶ La lectura de este apartado promueve la invención de un diálogo entre A. Puiggrós (1980, 1.^a edición) *Imperialismo y educación en América Latina*, Buenos Aires, Colihue, y A. Roig. En el apéndice se puede leer una carta de Roig a Puiggrós, con motivo de la publicación de su libro *Sujeto, disciplina y currículum* que nutre esta fantasía.
- ⁷ Surge la idea de emparentar las declaraciones de Roig con la presentación de F. Terigi y N. Arata (2015) sobre *Carlos N. Vergara, pedagogía y revolución. Escritos escogidos*, Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- ⁸ Roig A. (1998): *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, Mendoza, EDIUNC, p. 19.
- ⁹ Estos innovadores proyectos pedagógicos están ampliamente desarrollados en los capítulos: “Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973)” y “Un experimento de pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-74 en Mendoza”, ob. cit., p. 67-129.
- ¹⁰ *Ibíd.*, p. 281-282.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

TRES LECTURAS POSIBLES SOBRE *LA INVENCION* *DEL AULA*: BIOGRAFÍA, HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar,
de Marcelo Caruso e Inés Dussel

Tália Meschiany

1. LECTURAS BIOGRÁFICAS

Todos sabemos que cuando volvemos a leer un libro, no retornamos del mismo modo. Porque entre aquellas lecturas y estas pasó tiempo. Tiempo histórico. Como escribió el historiador Marc Bloch,¹ continuidad, pero también cambio perpetuo. Por eso mismo, afortunadamente, el regreso hacia las páginas de este libro ha crecido, ha madurado y ha sobrevivido, como yo. Y como el aula.²

Siento que no hace falta describir la trayectoria intelectual de los autores. Reconocidos investigadores y profesionales de la educación de quienes, cualquier aspecto que quisiera decir sobre ellos resultaría totalmente injusto e insuficiente. Además estaría en deuda con ambos si procuro recopilar la vasta producción y circulación de sus sólidas obras, reconocidas tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Sí quisiera subrayar, en cambio, que los dos, tanto Inés Dussel como Marcelo Caruso, constitu-

yen parte del grupo de aquellos *maestros* que *me formaron* y de los cuales siempre, al leerlos o también al escucharlos, me surge la imperiosa necesidad de volver a empezar. Lo mismo sucede con este libro. Por su potencia generadora de pensamiento y su inagotable actualidad.³

*La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*⁴ surgía en el seno de una lista de publicaciones de la editorial Santillana, dirigida por Graciela Frigerio, destinada al diálogo con los docentes. La serie, y el libro en particular, resultaba por entonces una interesante apuesta profesionalizante que reponía también, el valor de la escuela y la educación en su sentido más genuinamente amplio⁵. Nos situábamos al final de la década de 1990 y el pasaje al nuevo milenio resultaba demasiado incómodo. No es motivo de estas notas detenernos con datos históricos en aquella coyuntura signada por la crisis institucional y económica, la desafección política y vínculos societales desvencijados, aunque sí me gustaría señalar que ahora, en una lectura a contrapelo no sólo del libro sino también de la historia de nuestro país, pienso que los autores, que en los bordes de esa crisis y al calor de una prolífica literatura educativa atravesada por el desencanto se inmiscuían en el interior del aula para extraer de allí las múltiples posibilidades que de ella emanan, siempre determinantes y determinadas por la dialéctica relación entre autoridad y libertad.

Los autores señalan que *La invención...* es un libro de pedagogía que dialoga con los docentes a los fines de hacer visibles y concientes las prácticas cotidianas del aula; sin embargo, tal como expresan, “el libro despliega un argumento básicamente histórico”⁶. Desde una perspectiva genealógica, basada en la obra de Michel Foucault, encaran la tarea de desentrañar y reconstruir las condiciones de la enseñanza en el presente a través del análisis de múltiples tecnologías y dispositivos de (auto) control y (auto) regulación de los individuos que se despliegan en la trama de la historia del gobierno de las sociedades modernas. El aula ya no es un espacio neutral, tampoco natural; desde esta perspectiva, atravesada por relaciones de poder a la vez que despliega su propio poder subjetivante, constituye un dispositivo más —junto con la pedagogía— orientado a la producción de las conducciones de los niños y los jóvenes.

Esta es la razón por la cual el libro ha ingresado a las aulas universitarias y no universitarias orientadas a la formación de profesores y maestros en las cátedras de historia de la educación y afines. Por el carácter eminentemente histórico de la obra que, sustraída del relato teleológico, habilita a pensar históricamente y de manera renovada los problemas educativos en sus diferentes escenarios (académicos, escolares, profesionales, etcétera).

2. LECTURAS EN CLAVE HISTORIOGRÁFICA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Hacia fines de la década de 1990, el libro allanaba nuevos caminos para la investigación y la enseñanza. Por un lado, generaba nuevas formas de comprender la vida cotidiana de las instituciones educativas y los vínculos pedagógicos desde la perspectiva de la cultura de gobierno escolar. Por otro lado, y porque precisamente imprimía esa mirada, formaba parte de aquellas publicaciones que se posicionaban en el campo de los estudios culturales de educación y que, interpretados de otro modo, se trasladaban de los factores externos (sociales, políticos y económicos) hacia el interior de las escuelas y del aula.⁷ Obras que, desde allí, impulsaban la aparición de trabajos sobre cultura escolar y abrían múltiples posibilidades de investigación y enseñanza sobre objetos antes poco explorados, reeditaban las preguntas sobre temas ya estudiados y oteaban nuevos documentos y fuentes de información.

En este sentido, a principios del nuevo milenio el libro entró por primera vez a la materia Historia de la Educación General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata como parte de un programa que se preocuparía por la historia del currículum y las disciplinas escolares. Desde entonces, la asignatura se reorganizaba en torno a un conjunto de interrogantes y problemas relacionados con la enseñanza de la historia y la geografía, las ciencias, las prácticas de lectura y escritura y la formación de los cuerpos escolares. La obra de los autores resultaba central para encarar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el estudio de la configuración de los sistemas educativos nacionales a través de la dimensión institucional y sus múltiples derivaciones microscópicas articuladas con los contextos históricos. El libro nos marcaba un punto de partida y de llegada: el aula y el acontecer de lo que allí sucedía: las formas de enseñar, los conocimientos y el tipo de conocimientos que circulaban a través de diversas instituciones educativas, los modos en que las disciplinas producían y reproducían sujetos pedagógicos, modificaban los saberes, regulaban los cuerpos además de permitir la posibilidad de captar los dispositivos y los actores de la transmisión cultural.

3. LECTURA ACTUAL EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Una idea, apenas en las primeras páginas, me detuvo cuando comencé las relecturas actuales del libro y me quedó allí como flotando... “perdamos el miedo a enseñar y también a aprender, leer, conocer otros mun-

dos”⁸. Paralelamente y casualmente, por aquellos días leía un artículo de Anne-Marie Chartier, publicado en el *Anuario* de la SAHE que formulaba el interrogante “¿con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?” y del cual me resonó una frase: “si quieren contribuir a su formación, los historiadores de la educación deben tratar a los futuros docentes como si fueran los futuros reyes”⁹.

El libro de Dussel y Caruso me resulta vital para contribuir a la formación continua de los profesores porque autoriza, tal como lo definen los autores, a pensar permanentemente el lugar que habitamos (no ocupamos) y qué es lo que podemos o no hacer desde allí, el aula, desde ese lugar privilegiado para que la enseñanza ocurra, transcurra, se pase, se done, se legue...

Por otra parte, es un libro que reafirma la validez y legitimidad de la formación de interpretaciones y miradas generales de la historia de la educación en momentos donde es discutida por el valor que se le otorga a la especificidad de las especializaciones de distintas áreas de conocimiento. Es un libro que permite pensar el gravitante lugar de la formación general en los profesores fuera y dentro de las universidades. Y recordar, quizá, que el pasado no está “atrás”, sino ahora y adelante.

Por último, quisiera decir que este libro es un “libro libre”. Es, en sí mismo, también una “invención”. Una fabricación que articula en su formato tipologías de letra no habituales en los libros académicos, manuales o textos destinados a la formación docente. Un formato más ligero, quizá, más amable a la lectura. No es ese libro “mamotreto”. Sin dejar de arrojar densidad y rigurosidad de esa a la que Dussel y Caruso nos tienen acostumbrados, en sus páginas observamos ilustraciones, leemos fuentes y recuadros de diálogo que nos hacen pensar y volver a empezar. Que se permite romper con las reglas formales y la linealidad de una lectura teleológica y citar películas, recurrir a escritores, pedagogos, filósofos y poetas... En esa invención, rompe a la vez que funda una nueva relación con la lectura y entonces, no se trata sólo de identificar el enfoque del libro, es él mismo objeto de una producción cultural de historia de la educación en la medida que autoriza nuevas prácticas de lectura donde la palabra no se impone y emerge como verdad revelada, sino que los sentidos se construyen en ese diálogo entreverado.

De este modo, el libro se entromete en el mismo libro, es decir, es uno más de los dispositivos que se analizan como tecnologías de disciplinamiento individual y social que los autores estudian. Pero ser concientes de ello, como expresan, libera. En el cruce de historia, historiografía y enseñanza, lo digo una vez más, el libro extrae de allí su potencialidad para *pensar históricamente* las prácticas, las representaciones y los discursos educativos en el presente.

Tália Meschiany. Magíster en Educación. Profesora adjunta de Historia de la Educación General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Compiladora de *Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*, La Plata, Edulp, Ginestet, M. (coord.), en prensa.

NOTAS

- ¹ Bloch, M. (1982): *Introducción a la Historia*, México, FCE.
- ² Los capítulos 2, 3 y 4 del libro hacen referencia al aula “nace”, “crece” y en “edad de merecer” (madurez). El primer capítulo sienta posición teórica y epistemológica acerca del enfoque de estudio desde el punto de vista genealógico. Además se presentan dos capítulos que interrumpen el relato histórico en tanto exordios, hacen referencia, uno, al tema del lenguaje a través de las metáforas, y otro, a la autoridad pedagógica.
- ³ Lo escribo en función del libro de Steiner, G. (2004), *Lecciones de los maestros*, México, FCE.
- ⁴ Caruso M. y Dussel I. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- ⁵ Desde la microescena del aula se desprenden una variedad de temas tales como las políticas educativas, el cotidiano escolar, los métodos, la infancia, entre otros.
- ⁶ Dussel I. y Caruso M., ob. cit., p. 20.
- ⁷ Vale aclarar que los autores inscriben la historia del aula en contextos históricos específicos pero analizan sobre todo el modo en que esos contextos se articulan con su propia historia. Los autores demuestran que la relación entre los contextos y el aula resulta mucho más compleja que una simple determinación.
- ⁸ Dussel I. y Caruso M., ob. cit., p. 14.
- ⁹ Chartier, A. M. (2009): “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, en *Historia de la Educación, Anuario*, n.º 9, 2008, Buenos Aires, Prometeo, p. 35.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

LA ESCUELA COMO MÁQUINA DE EDUCAR. TRES ESCRITOS SOBRE UN PROYECTO DE LA MODERNIDAD

La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, de Pablo Pineau, Marcelo Caruso e Inés Dussel

Verónica Oelsner

La lectura de este libro era para mí definitivamente una tarea pendiente. Se publicó cuando yo todavía no trabajaba temas de historia de la educación y poco antes de que dejara la Argentina para continuar mi formación en Alemania, donde resido desde entonces. Leer los tres ensayos reunidos en este libro ahora, con algo más de conocimiento del campo, fue un verdadero placer. Además de los interesantes objetos, discursos y desarrollos expuestos, encontré en el libro fundamentalmente tres fuertes (que creo que, aún pasada una década y media desde su primera edición, no ha perdido).

El primero de ellos es la *calidad docente* del libro que, como escribía Cecilia Braslavsky al presentarlo, está guiado por una “preocupación por enseñar”. En efecto, el libro surgió como sistematización de temas discutidos en cátedras de Historia de la Educación, de las notas de sus autores para dar clases, notas que, como también afirmaba Cecilia Braslavsky en su prólogo, “rápidamente se transformaron en manuscritos demandados”, lo cual llevó a que su publicación se hiciera pronto “imprescindible”.

Pablo Pineau describe a la escuela moderna como “al camello que los árabes no ven”, presentando clara y sistemáticamente los rasgos principales que se fueron imponiendo y ensamblando e hicieron a esta “máquina

de educar”, que resultó ser de tal efectividad, que en gran medida se mantuvo muchas décadas resistente al cambio contextual. En este esfuerzo por “desnaturalizar” la escuela, por que dejemos de ver a la escuela “como un ente fundido en el paisaje educativo”, Pineau nos va mostrando cómo la escuela es una “construcción social” “producto de la modernidad”.

Mientras que el ensayo de Pineau se ocupa de la institución escolar, el de Inés Dussel se concentra en los discursos pedagógicos de fines del siglo XIX y discute el lugar del positivismo en las “pedagogías triunfantes” de la época. A lo largo del texto va exponiendo cómo en distintos contextos (Prusia, Estados Unidos, Francia, Italia) las concepciones positivistas se “tradujeron” al campo pedagógico y cómo en el marco de propuestas y reformas educativas se entramaron con elementos de otras formaciones discursivas, dando lugar a pedagogías portadoras de más diferencias que de puntos en común. Su planteo destaca cómo las “pedagogías triunfantes” en sus contextos locales fueron más bien “tramas que combinan discursos heterogéneos”. Así, le quita al positivismo parte del protagonismo que en la historia de la educación solía adscribirsele.

Por su parte, Marcelo Caruso se ocupa del movimiento de reforma pedagógica de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX conocido como Escuela Nueva —del que aún hoy, propuestas pedagógicas más y menos alternativas en distintos lugares del mundo toman elementos—. En su ensayo, Caruso ordena y presenta “la avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones” que surgieron en diversos contextos y se aglutinaron bajo el gran paraguas del movimiento escolanovista. Se pregunta, a la vez, qué es lo que le otorgaba unidad a este movimiento, más allá de su nombre. Allí nos muestra que compartieron postulados básicos como la centralidad del niño y la importancia de las articulaciones de la pedagogía con la psicología, el trabajo y la comunidad. Pero también, al surgir como crítica y renovación respecto de las denominadas “pedagogías triunfantes”, que fueron diferentes según las condiciones de cada contexto —como muestra Dussel—, estas experiencias y propuestas reformadoras adquirieron en cada contexto local formas diversas también. En palabras del autor, lo que unía a la Escuela Nueva no era “tanto el amor como el espanto ante las formas educativas tradicionales”.

En los tres casos se trata de un trazado y una articulación de procesos y fenómenos que, a la vez que abarcan varias décadas y amplias partes del mundo (y en este sentido tienen algo de panorámico), no desatienden en lo más mínimo la complejidad. Así, pensando desde el lugar de quienes recién se acercan al campo de la historia de la educación (pensando en la calidad docente del libro), los tres ensayos comparten la cualidad de introducir y de integrar, de relacionar y de ordenar desarrollos e ideas

pedagógicas. Al mismo tiempo, subrayan tensiones y contradicciones así como preguntas aún abiertas. Nos dejan entrever también la contingencia de determinados triunfos y fracasos de experiencias e ideas pedagógicas que debido, por ejemplo, a viajes y visitas realizadas o a persecuciones políticas y exilio de actores clave, se difundieron o se interrumpieron, sufriendo en este sentido una suerte que fue tal, pero que en otras circunstancias podría haber sido otra. Con ello, los ensayos no solo enseñan historia de la educación, sino que transmiten también una actitud a quién estudia e investiga: cuestionar desarrollos lineales, desnaturalizar objetos y fenómenos, pensar alternativas.

El segundo fuerte del libro es para mí el *enfoque historiográfico* que adoptan sus autores. Que puedan mostrarnos la heterogeneidad y las contradicciones de movimientos y discursos, presentados en otros casos como unívocos, así como los trayectos recorridos, la expansión y las lecturas locales de ideas y experiencias, se debe, claro, a un trabajo intenso con fuentes y bibliografía. Pero se debe también a determinados enfoques (supuestos, preguntas) que orientan la investigación. En el caso de nuestros autores se trata de aproximaciones historiográficas que hace catorce años estaban mucho menos difundidas que hoy y que incluyen enfoques que traspasan límites nacionales, que comparan, que rastrean relaciones e intercambios entre actores y proyectos de distintos contextos, que analizan interpretaciones locales de lo que circula a escala global.

El tercer fuerte del libro lo constituye, en mi lectura, la *relevancia* de la mirada histórica que realiza sobre la escuela y sobre las ideas a las que recurrieron, formularon, propagaron o rechazaron pedagogos y políticos de la educación. Al tiempo que leía este libro, estaba leyendo también una serie de trabajos de otras investigadoras e investigadores (a publicarse próximamente en Alemania) que, haciendo foco en la escuela secundaria argentina hoy, se refieren a los desafíos y a las tensiones presentes en las instituciones: a la debilitación de los límites entre el afuera y el adentro de la escuela, a la posibilidad/imposibilidad de las instituciones de cumplir con su función pedagógica, a la heterogeneidad del alumnado y sus sinuosos y alternativos modos de asistir a la escuela. La autora de uno de estos trabajos señalaba que sin embargo, al entrar a algunas de estas escuelas, una se sorprende porque resulta que son “mucho más escuela” de lo que se podría esperar. Al leer estos últimos trabajos, pensé enseguida en este libro, y principalmente en el ensayo de Pablo Pineau y en su presentación sistemática de los elementos que han constituido y que caracterizan la escuela. Su tratamiento nos permite no solo acercarnos históricamente a la escuela del proyecto moderno. Indagar sobre sus rasgos constitutivos nos habilita también, frente a la mirada a veces desoladora de ciertas realida-

des escolares, a plantearnos algunas preguntas (y quizá esbozar algunas respuestas): ¿qué es lo que se pierde, lo que se diluye? ¿Qué es lo que ya no funciona? ¿Qué rasgos han quedado quizá “desajustados” a las circunstancias actuales? Y ¿qué es, a la vez, lo que se idealiza, lo que se trata de rescatar, de salvar, o a lo que se quiere volver y por qué? ¿En qué medida sigue existiendo, en qué medida se sigue deseando una escuela moderna, aún en la llamada posmodernidad?

La lectura de este libro fue para mí no tanto “una entrada a la historia general de la educación moderna”, como sus autores proponen en la introducción —debería haberlo leído antes—. Pero fue sin duda una lectura de profundización, integración y síntesis de temas sobre los que había leído, pero más fragmentaria y dispersamente. Es que aunque son tres ensayos independientes que se ocupan, como escribía Cecilia Braslavsky, de “aspectos y temas parciales”, las tres dimensiones trabajadas están estrechamente relacionadas entre sí. El tránsito de sus páginas, en mi caso, fue por eso acompañado de un deleite parecido al que genera ir acercándose a la imagen de conjunto ya conocida, al identificar y engranar las piezas de un *puzzle*.

Verónica Oelsner. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt, Berlín. Investigadora y docente independiente. Autora de *¿Qué hace a una escuela? Espacio y poder. Ejemplos de Argentina* [Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien], Wiesbaden, Editorial Springer VS. Alemania.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

UN LIBRO, UN CAMPO DE ESTUDIOS

Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955), de Sandra Carli

Leandro Stagno

A diferencia de las tradicionales reseñas, entre el presente de mi enunciación y la edición de *Niñez, pedagogía y política* median trece años. El tiempo transcurrido representa un doble desafío, en relación con el modo en que este libro fue recibido por una comunidad académica y con el impulso que sus interrogantes dieron para la formación de un campo de estudios sobre la infancia en la Argentina. Ante esta situación, una propuesta delineada por Peter Burke me ofreció claves para comenzar a hablar sobre los “avatares” de este libro. En vista a los tiempos y los espacios editoriales (y al tono de ensayo sugerido), me dedicaré a dos de las aristas señaladas por este historiador cultural: la recepción del libro y el contexto en el cual fue escrito¹.

Una comunidad textual, de márgenes móviles, geografías diversas y compartidos horizontes de interpretación comenzó a tejerse en torno al libro. Sus integrantes pudieron haber dado con él en diferentes programas de una carrera de grado, en un seminario de posgrado, o en un taller de tesis mientras definían proyectos asociados a la historia de la infancia, la familia o la educación. Se encontraron con el libro a poco de editarse en el año 2002 o en 2012, en tiempos de su tercera edición, luego de sucesivas reimpressiones. Sabemos que estos lectores y estas lectoras provienen de diferentes ámbitos profesionales, tal la enumeración que hace la autora en el último prefacio editado: “historiadores de la educación,

psicoanalistas de niños, maestras y directoras del nivel inicial, sociólogos y trabajadores sociales dedicados al tema de la infancia, dirigentes gremiales, estudiantes de profesorado”.

“No es sensato suponer que la tenencia de un libro significa que en verdad se lo ha leído”, sentencia Burke, aunque encuentro a *Niñez, pedagogía y política* en el acervo bibliográfico de una notable mayoría de las bibliotecas de universidades públicas y privadas del país. Realizo una búsqueda simple en bases digitales y compruebo su inclusión como cita bibliográfica en un centenar de artículos de revistas, libros y tesis, producciones inscriptas en un amplio espectro de disciplinas académicas y en los cruces resultantes. Una de las aristas desandadas por Burke, referida a los subrayados y la *marginalia*, me hace levantar la vista mientras leo y escribo. Ante la imposibilidad de reconstruir en este momento estas escenas de lectura, leo las anotaciones al margen que hice en el libro y encuentro un sinfín de “ver”, “importante”, “seguir”, “cruzar con”, “tesis”; algunas fechadas hace diez años, otras en tiempos recientes. La inquietud se acrecienta.

Junto con su recepción, Burke sugiere explicar un libro en su tiempo. Estas precisiones me conducen a los inicios de la década de 1990, cuando la autora comenzó a delinear los interrogantes que están en la base del libro reseñado. Por entonces ganaba terreno una nueva retórica de derechos fundamentada en la Convención de los Derechos del Niño, aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Los nuevos cuerpos legales aceleraron la difusión de denuncias y debates sobre las instituciones y las leyes delineadas para intervenir sobre la población infantil considerada como “vulnerada” o “vulnerable”. Los países latinoamericanos vivieron estos cambios como una paradoja: la pretendida ampliación de derechos de niños, niñas y adolescentes se enfrentaba a la ampliación de las desigualdades y las exclusiones, en el continuo crecimiento de las políticas de raigambre neoliberal².

En la Argentina, la citada retórica de derechos se inscribía en un contexto signado por la reciente transición democrática y por la denodada participación pública de organismos y grupos vinculados con la defensa de los derechos humanos, entre ellos, quienes denunciaban la apropiación de niños y niñas durante la dictadura cívico-militar. En este contexto comenzó a configurarse un campo de estudios sobre la infancia, cuyas producciones dialogaban con los temas propuestos por las políticas públicas locales y los organismos internacionales, aunque también definían una temática propia. La historia social y la historia de la educación aportaron tempranamente a este campo, a partir de argumentos que explicaron las relaciones sociales y de poder que contribuyeron a moldear la noción de infancia, así como las diferentes formas de vivirla³.

El trabajo infantil ocupó un lugar destacado en los análisis de la historia social. Las investigaciones de Juan Suriano,⁴ Mirta Lobato,⁵ Estela Pagani y María Victoria Alcaraz⁶ y Eduardo Ciafardo⁷ documentaron la sostenida presencia de niños y niñas en las industrias, los talleres y los comercios de la ciudad de Buenos Aires y de Berisso en el Novecientos; del mismo modo, remitieron a su inscripción en actividades laborales escenificadas en las calles y a las ansiedades morales y los diagnósticos expertos que ellas suscitaban. Ciafardo avanzaba sobre las prácticas de sociabilidad de estos niños y estas niñas, sus lugares de encuentro, las dinámicas familiares y las actividades de ocio, en una indagación que no solo remitía a los sectores populares. Así, las memorias de infancia editadas en formato de libro, las crónicas sociales publicadas en revistas semanales y los informes de la prensa pedagógica eran fuentes de su investigación sobre la cotidianidad infantil entre los sectores medios y la elite. Por cierto, gravitaban en estas primeras indagaciones las preguntas de Dora Barrancos⁸ referidas a la participación de niños y niñas en acciones de propaganda, difusión y entretenimiento de las vanguardias obreras.

Sandra Carli inauguró para estas latitudes las indagaciones sobre la infancia desde la óptica de la historia de la educación. Sus primeros trabajos daban cuenta de la configuración de “sensibilidades por la infancia” y de “discursos dirigidos a la niñez”, a la luz de la constitución del sistema educativo y los debates pedagógicos suscitados entre 1880 y 1930⁹. La profusión de prácticas y discursos promovidos por diferentes grupos sociales, tendencias pedagógicas y corrientes políticas formaban parte de la evidencia empírica que sustentaba su hipótesis, a la que sumaba la creación de asociaciones, sociedades populares y centros dedicados a la niñez. Su argumentación avanzaba en delimitar dos figuras de infancia, el “menor” y el “alumno”, de acuerdo con los escritos de intelectuales asociados a los denominados campos jurídico-social y pedagógico.

Sobre estos postulados la autora prosiguió la investigación que fundamentó su tesis doctoral, presentada en la Universidad de Buenos Aires en 1999, bajo la dirección de Adriana Puiggrós y Rosa Nidia Buenfil Burgos. En esta indagación, base del libro que reseño, Carli buscaba demostrar que el estudio histórico de la infancia permite analizar la cultura pedagógica y la cultura política. Esta hipótesis la condujo a estudiar prácticas pedagógicas, políticas educativas e investigaciones o ensayos sobre la niñez a partir de un minucioso análisis de fuentes primarias provenientes de los ámbitos universitarios, las asociaciones de maestros, los movimientos políticos y las burocracias estatales. Una breve caracterización del contenido de los siete capítulos que integran el libro permite comprender los caminos que siguió Carli para organizar su argumentación.

Los dos primeros capítulos analizan las ideas sobre la infancia en el marco de la constitución de un orden moderno. La secularización de la sociedad, la obligatoriedad escolar proclamada por la Ley de Educación 1.420 de 1884 y el desarrollo de las escuelas normales son considerados como condiciones de posibilidad de un “discurso moderno acerca de la infancia”, iniciado por Domingo Faustino Sarmiento y proseguido al calor de las discusiones entre liberales y católicos en el Congreso Pedagógico de 1882, los debates parlamentarios sobre la citada ley y las ideas del normalismo. El tercer capítulo retoma la escala temporal de los anteriores aunque se extiende hasta el inicio de la crisis de 1930, a fin de reconstruir los vínculos entre normalismo, positivismo y krausismo y caracterizar una trama discursiva anudada en torno a la “naturaleza humana del niño” y la “libertad infantil”.

Las formas en que el anarquismo y el socialismo pensaron la cuestión social de la infancia son analizadas en el cuarto capítulo, atento al trabajo infantil, la educación política de la infancia, la escolarización de los niños obreros, el discurso eugenésico y a la oposición al monopolio estatal en materia educativa. Aun las diferencias en relación al modo de pensar el estatus de la infancia, la participación de los niños y las niñas en procesos políticos y al rol adjudicado al Estado en materia de intervención sobre la infancia y las familias, Carli destaca que la “democratización social de las condiciones de vida de los niños” ocupaba tanto a los anarquistas como a los socialistas. Del mismo modo, sostiene que la democratización política propiciada a instancias del gobierno de Hipólito Yrigoyen, eje del quinto capítulo, llevaron estos debates al terreno pedagógico, en particular, en vistas a las ideas y las prácticas gestadas en el movimiento escolanovista.

El sexto capítulo explora los discursos nacionalistas sobre la infancia escenificados entre 1930 y 1945, con sus planteos relativos a la espiritualización, la militarización y la cristianización de la niñez. Asimismo, remite a las propuestas elaboradas desde el comunismo, de acuerdo con los postulados del materialismo histórico. El séptimo y último capítulo da cuenta de la interpelación política de la infancia y la politización de las prácticas sociales en las que participaban los niños durante el peronismo. Carli señala un desplazamiento discursivo sobre la infancia entre el primer gobierno de Juan Domingo Perón y su segundo mandato, sustanciada en dos postulados: “los únicos privilegiados son los niños” y “la nueva generación del 2000”.

Llevo a los lectores y las lectoras al inicio de mi escrito para volver a reparar en el tiempo transcurrido desde la primera edición del libro. La consabida interlocución generó indagaciones y espacios de reflexión

que propusieron desnaturalizar la infancia y, en forma asociada, comprenderla como una construcción social. El libro fue, sin lugar a dudas, una referencia inevitable para quienes procuraron analizar la construcción histórica de la infancia en estas latitudes, e inestimable ayuda para que tales indagaciones y tales espacios pudiesen madurar y consolidarse. Al respecto, Sandra Carli integró el comité académico internacional de las Cuartas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, organizadas en abril de 2015 y apoyadas en un trabajo sostenido desde la jornada inicial de 2008¹⁰. Allí se dio a conocer la creación de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina, a instancias de un comité fundador integrado por investigadores e investigadoras de Argentina, México, Chile, Brasil y Estados Unidos¹¹.

“Texto clave del espíritu renacentista”: así definía Peter Burke a *El cortesano*, de Baltasar Castiglione. Libro clave para la constitución de un campo de estudios sobre la infancia y su historia, el de Sandra Carli que aquí reseño.

Leandro Stagno. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación por FLACSO-Argentina. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario de Historia de la Educación General e investigador del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Autor de *Una infancia aparte. La minoridad en la provincia de Buenos Aires (1930-1943)*, Buenos Aires, FLACSO - Libros Libres, 2010.

NOTAS

- ¹ Burke, P. (1998): *Los avatares de El cortesano. Lecturas y lectores de un texto clave del espíritu renacentista*, Barcelona, Gedisa.
- ² Véase: Llobet, V. (2011): “Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico”, *Fractal. Revista de Psicología*, 23 (3): 447-460; y Villalta, C. (2013), “Un campo de investigación. Las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina”, *Civitas*, 13 (2): 245-268.
- ³ Carli, S. (2011): “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”, en: Cosse, I., V. Llobet, C. Villalta, M. C. Zapiola (ed.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Teseo, pp. 31-55.
- ⁴ Suriano, J. (1990): “Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos del siglo”, en Armus, D. (comp.), *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 251-279.
- ⁵ Lobato, M. (1990): “Una visión del trabajo: el caso de los obreros de la industria frigorífica. Berisso, 1900-1930”, en Armus, D. (comp.), *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 313-337.

- ⁶ Pagani, E. y M. V. Alcaraz (1991): *Mercado laboral del menor (1900-1940)*, Buenos Aires, CEAL.
- ⁷ Ciafardo, E. (1992): *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)*, Buenos Aires, CEAL.
- ⁸ Barrancos, D. (1987): *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras*, Buenos Aires, CEIL.
- ⁹ Carli, S. (1991): "Infancia y sociedad. Las mediaciones de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación", en Puiggrós, A. (dir.): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, pp. 13-46; Carli, S. (1992), "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva", en Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 99-160.
- ¹⁰ 4.^{as} Jornadas de Estudios sobre la Infancia, "Lo público en lo privado y lo privado en lo público: sociedad, política y Estado", UNGS y CCC, Buenos Aires, 22 al 24 de abril de 2015. Para acceder al programa de estas jornadas y al de las anteriores, consultar: <http://www.aacademica.com/4jornadasinfancia/>
- ¹¹ <http://www.aacademica.com/rehial>

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

EL HILO DE ADRIANA

El lugar del saber, de Adriana Puiggrós

Marcelo Mariño

Cuando leí por primera vez *El lugar del saber*, lo hice de un tirón, como se leen las novelas que nos atrapan, esas que nos despiertan la contradicción de querer avanzar irrefrenablemente, a sabiendas de que si seguimos, indefectiblemente van a terminar. Fue un texto que no me soltó: recorrí sus casi cuatrocientas páginas con una voracidad que se imponía pautando discrecionalmente los tiempos y los espacios para su lectura. Corría 2003, año de publicación de la obra. Reconocí entonces, en esa intensidad lectora, lo que hoy confirmo retrospectivamente: las razones por las que diez años antes de encontrarme con este trabajo de Adriana Puiggrós, había elegido acercarme a la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Esa lectura había renovado una interpelación que sigo identificando en algunas de las vetas más significativas que constituyen al texto: la historia de la educación como lugar de transmisión y como campo de investigación capaz de producir instrumentos de interpretación de lo social.

El libro tuvo necesariamente una recepción históricamente situada. En ese espacio-tiempo de intersección que se generó entre la autora y su texto, el contexto de su producción y mi condición de lector —formado con ella en historia de la educación—, *El lugar del saber* se resignificó; la convergencia de todas aquellas variables circunscribieron a la vez que

diseminaron nuevos sentidos, en los que también se expresaba algo del orden de lo inefable.

La escritura y la recepción del texto estuvieron atravesadas por un tiempo dislocado. Puiggrós intervino a través del ensayo en aquel *fuera de lugar* en el que desarrollaban las condiciones de existencia de los argentinos, las del trabajo docente y las del quehacer del campo historiográfico-educativo en el país. Con la elección de ese género, ponía en primer plano su ejercitación en el pensamiento, emprendida como un tanteo modificador de sí misma en el juego de la verdad¹.

Emergido entre los escombros, en una coyuntura dominada por los efectos de la crisis de 2001, el trabajo recuperaba muchos de los temas y de los problemas que Adriana Puiggrós desarrolló en una trayectoria de investigación, docencia e intervención política en la gestión pública, que encontró en la historia de la educación un espacio privilegiado de articulación desde donde revisar tradiciones, deconstruir legados, recuperar alternativas, producir teoría e imaginar prospectivas.

La urgencia de la coyuntura de inicios del siglo *xxi* enraizaba en el tiempo de la estructura. En aquel contexto acuciante buscaba respuestas a una cuestión que atraviesa la larga duración en la Argentina: la trasmisión cultural entre generaciones; su potencia, sus tensiones y dilemas que se expresan en las disputas por la hegemonía, en las luchas por la autorización cultural y en las dificultades para recuperar y valorizar en términos prospectivos aquellos saberes considerados socialmente productivos.

Desde esa perspectiva, *El lugar del saber* relanzaba una reconstrucción histórico-educativa interrogando el sustrato cultural que había contribuido a la debacle. Así, el instrumento de interpretación que Puiggrós había diseñado para pensar la pedagogía latinoamericana se resignificaba al problematizar la trasmisión cultural e historizar la producción y legitimación de los saberes en la historia argentina. Los ecos de la escena del Requerimiento siguen resonando aquí, en su lectura del siglo *xix* puesto que "... el vínculo establecido por los conquistadores se mantuvo como una tela consistente que conformó la mentalidad de casi todos los dirigentes. Los caudillos no escaparon a esa ecuación en el interior de su relación con sus pueblos, aunque al mismo tiempo representaran los intereses populares frente a un poder mayor"². En esa línea, el trabajo resulta una lectura sintomática de los discursos pedagógicos, de las políticas de desarrollo e investigación científica, de la trama educativa que se fue constituyendo entre sujetos y generaciones a partir del momento ilustrado hasta la crisis del Estado en los inicios del siglo *xxi*.

Si los argentinos habían quedado impotentes en medio de esa crisis sin saber dónde poner sus saberes,³ la posición historizante y la vocación

prospectiva le hacen diseñar a la autora una cartografía de la trama cultural argentina. Ensayo hojas de ruta que orienten la posición en la que fueron ubicados aquellos y otros saberes a lo largo de la historia educativa, porque será necesario poner en valor las “culturas, muchas instituciones y tramos enormes de su historia, para tener un punto de apoyo desde el cual partir hacia el futuro”⁴.

La deconstrucción del concepto de educación popular como historización de las luchas por los sentidos y los contenidos de la trasmisión; la porosidad y resistencia de la sociedad respecto de sus vanguardias político-pedagógicas y las relaciones que se establecieron en la Argentina entre política, ciencia y pedagogía son los haces en los que se descompone el prisma de indagación puiggrósiano.

Este trabajo es un texto descarnado, cuya voz se vuelve expresión nítida de una energía utópica que se recorta en medio del gran silencio que sucede a los grandes cataclismos. A contrapelo de cualquier intento de esencialización —lo que también incluye enunciados y fragmentos de discursos que la autora va recuperar en términos político-pedagógicos—, somete a una crítica radical tanto las posiciones que anunciaban destinos manifiestos como aquellas esforzadas en confirmar profecías autocumplidas.

El devenir había enfrentado dramáticamente a la sociedad con sus viejas representaciones e identificaciones. La herida político-cultural en el tejido social era profunda. En esa atmósfera Puiggrós sostiene la necesidad de recalibrar, junto con las contribuciones que la escuela había hecho a la cultura argentina, aquellos aportes negativos, al “haber insistido en el ejemplo antes que en la creación, en la conservación de lo disecado en lugar del trabajo productivo, en el acatamiento más que en la comprensión de la norma, en la autoridad basada en el prejuicio antes que en el consenso...”⁵. En ese balance había que computar también la dificultad de imaginar alternativas por fuera de la trama de larga duración constituida por el normalismo, que había dejado su impronta a pesar de experimentar un declive hegemónico, que a esa altura ya era de larga data.

El ensayo acontece también como esfuerzo sistemático por destrabar el asedio generado en las obsesiones que impulsaron su escritura. Ello se constata en la mirada que reafirma suposición historiadora; esto es, cada vez que el texto alza la vista, que otea las recurrencias y la irrupción de acontecimientos, escrutando el devenir de los procesos educativos en la larga duración de la temporalidad de la cultura. También, cuando sus líneas efectúan una torsión política empeñada en habilitar otros escenarios capaces de producir nuevos tiempos, esos que enlazan los pasados desde un presente histórico⁶ que no se paraliza ante viejas y nuevas encerronas.

En tal sentido, el texto interpela multidimensionalmente el campo de la política, el de la historiografía y el docente, en sintonía con el movimiento, diálogo y articulación de esos tres registros que constituyen la posición intelectual de Puiggrós.

¿Cómo son intervenidas aquellas dimensiones en *El lugar del saber* y qué interpelaciones produce? Puiggrós afirma que los saberes no pudieron convertirse en posibilidad de desarrollo sustentable. Para sortear tal escollo, "... no basta con difundir una cultura básica y general; es necesario tejer las vinculaciones entre la educación, la ciencia, la tecnología y las innovaciones productivas"⁷. Esa operación conlleva enseñanza y aprendizaje, rebasa los aspectos técnicos y en cambio requiere especial atención en los vínculos políticos y sociales. Las formas de la trasmisión que organizan esos vínculos operaron desde la larga duración obturando la consolidación de nuevas alternativas. De allí la necesidad de emprender la labor historiadora y la tarea docente desde una posición intelectual que reconoce a la política como dimensión constitutiva. Esa dimensión debe ejercitar el reconocimiento de las experiencias y tradiciones que fueron subalternizadas, detectando sus puntos ciegos, promoviendo saltos de tigre⁸ que sean capaces de tejer otras tramas en la cual las nuevas generaciones puedan reconocerse, quieran inscribirse.

El texto le habla a una sociedad sacudida en sus cimientos, desgarrada en la ley, descreída de sus mayores, desinteresada en sus tradiciones. En ese lugar que parece hostil a toda narración, *El lugar del saber* asume un relato histórico, una posición política y docente para esa sociedad que no vislumbra futuro, que se representa en un puro presente, sin lugar para el pasado. Allí, en medio del eco desencantado del "que se vayan todos", Puiggrós articula tradición y traducción queriendo habilitar el lazo entre generaciones.

El lugar del saber busca romper la imagen de la trasmisión cultural como reproducción de un tiempo homogéneo y vacío. Desde una posición transdisciplinaria y mestiza, retoma discusiones dentro del propio campo sobre las articulaciones entre intelectuales, historia, pedagogía y política; hace de la hibridación la potencia de su análisis. El texto de Puiggrós desovilla un hilo persistente. En un tiempo de oscuridad, vino a recordar que a las noches les suceden los días. El hilo de Adriana no cesa en su tarea de imaginar alternativas, rehusándose al laberinto como destino de los argentinos.

Marcelo Mariño. Profesor en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Coautor con N. Arata de *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

NOTAS

- ¹ Foucault, M. (2005): *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*, Madrid, Siglo XXI, 16.^a edición.
- Grüner, E. (2013): *Un género culpable*, Buenos Aires, Ediciones Godot.
- ² Puiggrós, A. (2003): *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna, p. 92.
- ³ Ob. cit., p. 262.
- ⁴ Ibídem, p. 15.
- ⁵ Ibídem, pp. 112-113.
- ⁶ Heller, A. (1985): *Teoría de la historia*, Barcelona, Fontamara.
- ⁷ Puiggrós: ob. cit., p. 113.
- ⁸ Benjamin, W. (2000): *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*, Santiago de Chile, ARCIS-LOM.

HISTORIA ESCRITA: COLECCIONES, LIBROS Y LECTORES

ACERCA DE *PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.* *NOTAS DE HISTORIAS Y FUNDACIONES*

*Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historia
y fundaciones*, de Myriam Southwell

Nerina Visacovsky

La Sociedad de Historia de la Educación Argentina cumple dos décadas de fructífera labor y qué mejor ocasión para recordar y celebrar las investigaciones han dejado huellas en nuestra formación profesional en el campo de las Ciencias de la Educación. Además, muchas investigaciones han cumplido una misión imprescindible para cualquier ciencia social que pretenda establecerse y determinar su propio marco teórico. Referir a *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones* de Myriam Southwell (2003, La Plata, UNLP) es reflexionar acerca de un aporte fundamental que ha venido a contribuir con ambos aspectos señalados. Nos ayuda a comprender las características que a lo largo del siglo xx la ciencia educacional ha presentado en la Argentina y refleja, además, su permanente búsqueda: la de un equilibrio entre sus pretensiones teóricas academicistas y su principal fuente primaria, el entorno social y los problemas de su práctica cotidiana. Una misión tan necesaria como urgente para una disciplina que aún hoy se pregunta sobre sus límites, cruzada por múltiples contradicciones y debates.

Desde el día en que decidimos anotarnos en esta carrera universitaria hasta el día en que nos graduamos, todos los “licenciados” y “licenciadas” nos hemos visto increpados por las dificultosas preguntas provenientes de amigos, familiares o cualquier vecino interesado en saber un poco más de la materia: “¿y de qué trabajarías como licenciada en Ciencias de la Educación?, ¿maestra?, ¿psicóloga?, ¿directora de una escuela?” ¡La pregunta del millón! “La profesión imposible”, nos decía Southwell. Sin embargo, emergían nuevas preguntas: ¿una o varias ciencias de la educación?, ¿cómo diferenciar a la Pedagogía de la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Política o la Historia si las materias de los programas de estudio no hacen más que recuperar e integrar esos diversos enfoques? Entonces, ¿cómo darle un lugar propio o único, cuando varias (sino todas) las ciencias sociales convergen para explicar “lo educativo”?, ¿cómo dar cuenta de su complejidad y su especificidad al mismo tiempo?, ¿cuáles son las fronteras de esta ciencia?, ¿dónde empiezan y dónde terminan?, ¿qué posicionamientos epistemológicos heredamos y por qué persisten en sus planes de formación universitaria?

El trabajo de Myriam Southwell, en algunos casos completamente y en otros lateralmente, aborda todas estas cuestiones y brinda respuestas a varias de ellas. Escrito entre 1996 y 1998 como resultado de su paso por la Maestría en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y publicado en el año 2003 por la Universidad de La Plata, pone luz a estas problemáticas a través de un recorrido concreto: el origen y el devenir de la carrera de Ciencias de la Educación. En 1905, la fundación de la Universidad de La Plata, con su Colegio Nacional, exhibía el optimismo de los círculos ilustrados de la época. La carrera, fundada en 1914 en la capital bonaerense, formó parte del clima modernizador y cientificista que desde fines de siglo XIX comenzaba a expandirse en el Río de La Plata. En aquella ciudad-capital, fundada en 1880, las edificaciones palaciegas de estilo europeo representaban el “progreso científico”: edificios de gobierno, museos y laboratorios de ciencias naturales, colegios y universidades, parques y paseos culturales. En esa coyuntura, y teniendo en cuenta la destacada función política que el sistema educativo ejercía, no parece extraño que las elites ilustradas concibieran la importancia de jerarquizar con formación universitaria la tarea de los educadores. En definitiva, intelectuales, políticos y académicos preocupados por el desarrollo científico, la formación ciudadana y el progreso de la Argentina, gestaron en la UNLP una serie de disciplinas protagónicas, cuyos efectos irradiaron en el ámbito nacional, entre ellas, las Ciencias de la Educación.

Como lo explica Southwell, las figuras que marcaron el rumbo en esa universidad: Joaquín V. González, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Alfredo

Calcagno, Gustavo Cirigliano o Ricardo Nassif, entre otros, dejaron profundas marcas en la orientación de la disciplina. A través de estos hombres, la ciudad de La Plata se convirtió en escenario de las primeras iniciativas para otorgarle a la educación argentina un estatus universitario, y de ese recorrido se ocupa este libro.

La autora nos habla de dos momentos concretos, dos fundaciones. La primera y originaria en 1914, un año que Eric Hobsbawm había considerado como el primero del “corto siglo xx”, donde mientras en Europa comenzaba la Primera Guerra Mundial, en la no menos europea capital bonaerense, un grupo de académicos concebía la necesidad una “ciencia” para desarrollar un dispositivo pedagógico masivo y eficaz. Se trataba, sobre todo, de un dispositivo que resultara apropiado a los fines de prevenir la disfunción educacional y la anomia social. Un dispositivo útil al ansiado objetivo político de la época: educar a la población, autóctona e inmigrante, y convertirla en ordenada ciudadanía. Si a fines de siglo xix las elites dirigentes consideraban a la educación como herramienta privilegiada para consolidar el estado nacional, parece lógico que un objetivo de tal envergadura estuviese acompañado y buscara sustento en los más avanzados conocimientos científicos. Entonces, allí nacería el primer programa de estudios reflejando el encuentro de académicos y maestros de escuelas. Una “comuni3n entre universitarios y normalistas”, según lo definió Berta Perelstein de Braslavsky. Ese fue el comienzo de la (¿o las?) ciencia que, con una profunda impronta positivista, busco darse un lugar en el mundo universitario.

352

En la segunda etapa, que la autora ubica entre fines de la década del sesenta y principios del setenta, se produce una suerte de refundación o “modernización” de la disciplina. Bajo el incentivo de los nuevos desarrollos en psicología experimental, los académicos responsables procuraron otorgarle una fuerte base empírica siguiendo el modelo de las ciencias naturales. Entonces, mientras el país vivía un clima de inestabilidad política y la violencia signaba el día a día de instituciones educativas, la carrera educacional se volcaba a los test y las mediciones instrumentales para definir sus reglas de legítima ciencia. En un escenario donde los jóvenes universitarios y secundarios constituían el principal foco de control y persecución por parte del Estado, una disciplina como esta, que suponía especializarse en los sentidos de las instituciones educativas, lejos de plantearse este camino, buscaba su raíz epistemológica en la experimentación y el trabajo de laboratorio. Nos decía la autora: “lo cuantificable se parecía más a lo legítimo”; todo debía ser medido, contabilizado y comparado. Así, la inteligencia, las actitudes, el rendimiento: todo era cuantificable. Consecuentemente, esto se acompañaba de rigurosos resultados para explicar las medidas de

lo “normal” y comparar a los niños entre sí. La vía experimental permitió diferenciar y cosificar a “talentosos”, “normales” e “incapaces”, para luego premiarlos, castigarlos o destinarlos al fracaso. De tanto que la ciencia educativa se ocupó de buscar su condición de tal, se endureció y olvidó en el camino a su máspreciado objeto de estudio: el ser humano.

Entonces, aquellas tendencias estructural-funcionalistas provenientes de la Sociología en los años sesenta, su estilo conductista en el campo de la Psicología y su formato técnico y planificado, estuvieron lejos de otorgar un giro a sus bases fundacionales de 1914, más bien las potenciaron. A pesar de que algunas nuevas tendencias hibridaron en su núcleo central, la refundación se presentó como una especie de continuidad con las formas básicas tradicionales. Frente a un sujeto educativo cambiante y complejo y la necesidad urgente de forjar experiencias educativas que lo acompañasen, las ciencias de la educación se enfocaron en otros intereses y se alejaron de la práctica concreta. Miraron con distancia a su objeto y recrearon una vez más la histórica grieta entre teoría y praxis. En una década como la del sesenta, dónde la juventud encabezaba movimientos disruptivos bajo ideales de transformación social, la ciencia educativa cerró sus puertas principales al pensamiento crítico.

Más allá de esta hipótesis central recién señalada a lo largo de este libro, compuesto por cinco capítulos, el lector puede observar cómo el desarrollo de la disciplina y de su búsqueda de cientificismo no fue un proceso lineal. En cambio, se exhibe la trama donde se han cruzado diversas corrientes teórico-pedagógicas, encarnadas por intelectuales, políticos y maestros en cada época tratada. Así, un primer capítulo nos introduce en el problema, los conceptos teóricos, la metodología y la bibliografía utilizada. El segundo presenta un recorrido concreto en la Universidad Nacional de La Plata: desde la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en 1914 hasta los primeros pasos dados en la recuperación democrática de 1983 y sus reformas subsiguientes en 1986. Ese capítulo constituye un claro mapa para quienes nos dedicamos a la historia educacional en la Argentina, dado que las tendencias locales expresadas por maestros y académicos platenses resultaban comunes a la mayor parte de las experiencias pedagógicas del país. Allí, Myriam Southwell nos guía a través de los subtítulos: paidología; positivismo tardío; psicología y pedagogía en el peronismo; la generación de la transición; empirismo positivista y conductista; humanismo, psicotecnia y espiritualismo; desarrollismo como “terreno fértil”; y la reforma para un nuevo cientificismo a partir de los años sesenta. El tercer capítulo se involucra en profundidad con la génesis de la carrera en la UNLP, su origen positivista, higienista y evolucionista, la obra intelectual de sus más destacados protagonistas

y la permanente imbricación con un normalismo decimonónico que se fue *aggiornando* a cada etapa. El cuarto capítulo explora el campo pedagógico platense entre 1970 y 1990. Tal como ocurrió en el ámbito nacional, el modelo desarrollista dejó su herencia a las generaciones que lo sucedieron. Los setenta encontraron diversas posiciones entre las que se destacaron los teóricos de la CEPAL por un lado y los que entronizaban la categoría de la dependencia y planteaban una reforma estructural radical del modelo social. Al mismo tiempo, el rol dominante de los organismos internacionales y sus “recetas para el subdesarrollo” se imponían y marcaban el rumbo de los problemas educativos a los cuales la ciencia debía atender. Posteriormente, la dictadura de 1976, las intervenciones autoritarias y el vaciamiento de contenidos socialmente significativos. En ese período convivieron paradigmas educativos tecnicistas y espiritualistas. La democratización de los años ochenta parecía augurar nuevos tiempos para la Argentina. Los debates sobre las necesarias transformaciones educativas tuvieron lugar en el Congreso Pedagógico, cuyas actividades se extendieron durante prácticamente todo el segundo lustro de los años ochenta. Pero también hubo medidas concretas que se plasmaron rápidamente, como por ejemplo la anulación del examen de ingreso para escuelas secundarias. Aquello aumentó significativamente la demanda por parte de sectores sociales antes postergados. En cuanto a las transformaciones de contenido, tan valoradas después de largos años de censura, las instituciones revisaron sus planes de estudio.

En el caso de la UNLP, una vez normalizada en 1984, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación trabajó en la reforma de su plan: una historia parecida a otras; se trataba de una sociedad que buscaba formas de recomposición, aunque, como lo había advertido la recordada Norma Paviglianiti, aquella recomposición se gestaba bajo el ala neo-conservadora. Persistió así entonces una lógica tecnicista: capacitación docente acrítica, cambio de contenidos pero no de propuestas formativas, nuevas didácticas con improntas de la psicología y nuevos métodos instrumentales para mejorar el aprendizaje.

El trabajo de Southwell plantea cuestiones y problemas que trascienden el análisis de las concepciones pedagógicas que configuraron las Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata. Se trata de una trama cuyo horizonte se extiende más lejos porque se ocupa de las matrices que organizaron nuestro campo de estudios, las dificultades para construir legitimidad científica, los obstáculos para diferenciarse de otras ciencias sociales. Asimismo, nos recuerda lo fundamental que sigue siendo deconstruir, desnaturalizar y descosificar las categorías que impiden el abordaje complejo de los problemas educativos.

A través del relato de lo sucedido en La Plata, observamos lo acontecido de igual forma en otras universidades: Buenos Aires, Paraná, Santa Fe o Córdoba. El imaginario educacional de cada época se transformaban, y por lo tanto el currículum y los contenidos se adaptaban para lograr sintonía con las últimas novedades en boga. La autora remite a un modelo disciplinar que se mantuvo siempre en las cercanías de las ciencias naturales, pero cuyo positivismo fue lo suficientemente permeable para recibir otros aportes. Así, a través de sus “notas de historia y fundaciones” recorre las concepciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas hegemónicas que cristalizaron en esa trama, pero también recupera las alternativas que, con mayor o menor fortaleza, articularon con el grueso tronco positivista y generaron matices y formas híbridas.

En cada período abordado, Southwell expone una tensión entre actores y posiciones que se resuelve en una decisión de cambio particular. Ella denomina esos momentos como “puntos nodales”. Sin embargo, esas transformaciones lejos parecen haber estado de rebelarse frente a la marca positivista de nacimiento. En otras palabras, la preocupación central continuó (¿y continúa?) siendo la misma: el estatus científico de la disciplina, antes que su potencial revolucionario.

La pregunta que nos queda por formular es si son compatibles los criterios científico-academicistas (¿aún positivistas y funcionalistas?) que la sostienen como legítima ciencia y las miradas críticas o las que abundan en su potencial transformador. Myriam Southwell arriesga una respuesta afirmativa: es posible construir unas Ciencias de la Educación que permitan entender la Argentina, los significados que circulan en cada transmisión generacional y lograr el justo equilibrio entre conservar y revolucionar. Cómo lograrlo parece merecer varias y nuevas páginas más. Páginas que maestros, estudiantes, graduados, profesores y militantes de los temas educativos continuaremos escribiendo.

HISTORIA ABIERTA: LA NUEVA GENERACIÓN

*YO ARGENTINO.
LA CONSTRUCCIÓN DE
LA NACIÓN EN LOS LIBROS
ESCOLARES (1873-1930).
SU IMPRONTA EN EL
ABORDAJE DEL PROBLEMA
“LA CONSTRUCCIÓN DE
LA NACIONALIDAD EN
LA ESCUELA PRIMARIA
ENTRERRIANA, 1887-1922”*

*Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930),
de Rubén Cucuzza*

María del Pilar López

El libro de Rubén Cucuzza *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)* se pregunta cómo fue posible que, en un período tan corto de tiempo, se haya logrado construir la identidad nacional; qué responsabilidad tuvo la escuela en esa construcción, invención o imaginación de la argentinidad; cuál fue el papel del libro y la escena de lectura escolar en esta tarea. Aborda un problema que tuvo un lugar nodal en mis trabajos como investigadora de la Historia de la Educación en Entre Ríos en diversos proyectos

que dirigieran Adriana Puiggrós y Edgardo Ossanna en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná y, centralmente, en mi formación de posgrado.

Los interrogantes y reflexiones que me provocó su lectura dejaron su impronta en el devenir de la investigación que vertebró la escritura de mi tesis doctoral. Esta tuvo por propósito central analizar la construcción de la nacionalidad en la escuela primaria entrerriana entre finales del siglo xix y principios del xx, centrando la mirada en la enseñanza de los contenidos del currículo escolar. En ella retomé trabajos previos que fueron sometidos a revisión y discusión con el propósito de conjugar una mirada más compleja de las fuentes ya trabajadas en investigaciones previas y la incorporación de otras nuevas desde los aportes de la Historia Social de la Educación, la Historia Cultural, la Historia Argentina y Regional, la Historia de las Ideas y la Historia de las disciplinas escolares. A estas cuestiones me referiré en las líneas que siguen.

En primer lugar, la pregunta por la responsabilidad de la escuela primaria entrerriana en la construcción de la nacionalidad me condujo a contextualizar el problema en un proceso mayor que puede situarse una vez acontecida la emancipación política, pero que adquirió una centralidad inusitada en el conflictivo proceso de construcción del Estado-nación moderno argentino atravesado por los problemas derivados de la gran afluencia de inmigrantes de diversa procedencia y por las peculiaridades de su población nativa con valores, prácticas y pautas de vida que en nada coincidían con el ideal de civilización de los sectores dirigentes. Entre Ríos no permaneció ajena a este proceso; tanto su población (mayoritariamente rural y móvil y ligada, en muchas ocasiones, a prácticas políticas propias de los caudillos locales) como la afluencia de inmigrantes de diferentes nacionalidades se constituyeron en los destinatarios reales de la finalidad nacionalizadora escolar en pautas culturales comunes por medio de la alfabetización.

Argumentar que la escuela moderna entrerriana se constituyó fundacionalmente como un dispositivo nacionalizador —instauración de la obligatoriedad escolar, énfasis en la selección de los contenidos disciplinares referidos a la enseñanza de la lengua, la literatura, la historia, la geografía nacional, etc.— implicó poner en discusión aquellos trabajos previos que afirmaban que las estrategias escolares para argentinizar una población diversa acontecieron cuando diversos contingentes de inmigrantes resistieron a integrarse a la escuela fiscal.

La revisión de este punto de partida conllevó a la formulación de otros interrogantes que me condujeron a indagar no sólo las múltiples razones del fracaso inicial de la escuela entrerriana en ese cometido, sino también las discusiones, reformulaciones, ajustes y puestas en práctica de estrategias al calor mismo del devenir de los conflictos: los debates sobre las razones por las cuales los niños no asistían a la escuela; los referidos a las fortalezas y

debilidades del dispositivo escolar nacionalizador; el problema de la alfabetización y el analfabetismo en la provincia; el problema de cómo integrar a los diferentes (inmigrantes y masas rurales); la materialización de los ajustes necesarios del dispositivo nacionalizador escolar: la institucionalización de las fiestas cívico escolares y la ampliación del calendario escolar cívico patriótico a propuesta de directores y maestros; el problema de la formación docente, entre otros.

Los diagnósticos, ajustes e implementación de estrategias no estuvieron exentos de otras cuestiones, como por ejemplo las contiendas partidarias locales, las rivalidades entre el poder político provincial y nacional, ya sea por el “mal uso de los dineros públicos” y su efecto negativo en la expansión de la escuela pública, por la ubicación de las escuelas Láinez, por el otorgamiento de las subvenciones o por el uso político de los censos.

En segundo lugar, la pregunta por la importancia del libro y la lectura escolar y del cómo enseñar a leer y escribir, de cómo y qué se debía leer, me remitió a desandar la lógica que vertebró la empresa alfabetizadora de la escuela y los problemas que la enseñanza de la lengua debía resolver. Sin dudas, la enseñanza de la lengua nacional adquirió una importancia inusitada no sólo porque de su aprendizaje dependía el conjunto de las disciplinas del currículo obligatorio, sino porque también debía operar de manera efectiva en un doble sentido: en el aprendizaje de una nueva lengua —para los hijos de los extranjeros— y en la homogeneización lingüística de la población nativa. Obviamente, sin olvidar que ese cometido iba de la mano de la efectividad del dispositivo escolar de disciplinamiento corporal y, principalmente, político-ideológico en lo que refiere a la aceptación “pasiva” de un conjunto de valores, conocimientos y pautas de vida que remitían a cuestiones reputadas centrales para los dirigentes de aquellos tiempos.

Los debates sostenidos por los maestros entrerrianos en las Conferencias Pedagógicas permiten construir el devenir conflictivo de cómo se logra entronizar al método de palabras generadoras como “el mejor” método para enseñar a leer y escribir “simultáneamente” y “en el menor tiempo posible”. Pero también lo referido a cuál era el mejor libro de lectura que, siguiendo este método, permitiese la concreción de esos propósitos. Sin embargo, más allá de las intencionalidades oficiales al respecto, los maestros normalistas entrerrianos lograron su carta de triunfo: la posibilidad de elegir libremente con qué texto enseñarían a leer y a escribir. De hecho, esta libertad de elección estuvo acotada al conjunto de textos que seguían el método oficialmente aceptado. Así, las posibilidades de elección se limitaron a *Veó* y *Leo* de Ernestina López, *La mamá* de Carlos Vergara, *La palabra* de Ángel Graffigna, *El nene* de Andrés Ferreyra, *Paso a paso* de José Henriques Figueira y *La lectura* de Víctor Mercante.

Si la enseñanza del idioma nacional fue reputada una cuestión de “Estado”, tuvo su traducción técnico-pedagógica en la configuración de una didáctica específica. En relación con ello, es posible afirmar que esta fue funcional al canon lingüístico oficial que, ante la disyuntiva de “leer como se habla o hablar como se lee” —parafraseando a Rubione—,¹ se inclinó por esta última. Es que la lectura debía ser el instrumento autorizado de corrección de la lengua oral y escrita, máxime si se tenía presente la diversidad poblacional. En el caso de los inmigrantes y sus hijos la lectura debía operar en el aprendizaje de un nuevo idioma, “el nacional”. En el caso de los criollos o nativos debía distanciarlos definitivamente de los localismos, regionalismos y modismos contaminantes. La norma culta escrita y literaria de origen hispánico se constituyó en el modelo a imitar al interior de las escuelas. Ello es demostrable a partir de la importancia que adquirieran las lecturas escogidas, esto es, la imitación de la prosa como de la poesía de origen hispánico cuyo predominio era la dominante sonora.

No obstante, una vez adquirida la lectura en tanto instrumento, se idearon los mecanismos y estrategias que tenían por finalidad poner coto a la imaginación creadora de los niños, por cierto “peligrosa”. Se trataba de saber leer pero, fundamentalmente, de encauzar el cómo leer. El objetivo subyacente de la didáctica en este punto fue el de anudar el contenido de toda lectura a una ética del deber en términos universalistas. De allí la importancia y el peso que tuvieron al interior de las escuelas primarias entreterrianas las recomendaciones e imposiciones de aquella literatura para niños de corte moralizadora. Esta debía transmitir que los mensajes verdaderos eran aquellos que enseñaban lo bueno al niño. Así, en los últimos grados la lectura debía desarrollar el buen gusto y el cultivo y desarrollo del sentimiento estético. De lo que en definitiva se trataba era de seleccionar y prescribir lecturas donde la estética estuviera fuertemente anudada a lo ético, es decir, a aquellos textos donde lo bello se identificara con lo bueno.

Es aquí donde la enseñanza de la lengua nacional a través de su didáctica logró vertebrar en su devenir la confluencia de los objetivos políticos pedagógicos de otras dos disciplinas escolares nodales del dispositivo nacionalizador: la enseñanza de la historia nacional y la formación cívica de los futuros ciudadanos a través de las lecturas biográficas. Su incorporación fue funcional para la enseñanza de la historia y la moral ciudadana porque no sólo sirvieron para constituir el tipo ideal de conducta a imitar; también permitieron la manipulación político-ideológica, esto es, disciplinar las mentes justificando determinadas situaciones histórico-políticas nacionales. Esta última funcionalidad fue justamente la que decantó en la escuela el conjunto de figuras del pasado patrio a quienes se debía venerar y a otras a quienes se debía repudiar.

Sin embargo, inclinar la balanza de las políticas de enseñanza de la lengua en la dominante sonora demostró, más allá de sus precauciones, las debilidades —parafraseando a Cucuzza y Pineau— de la “aduanas escolar”². Con la introducción de la poesía, pero también de la exquisita prosa de autores hispánicos y americanos como “remedio” para corregir la dicción de niños y adultos, ingresaron en la escuela textos de autores argentinos que, como militantes católicos, se enfrentaban abiertamente con ríspidas críticas a la política de los dirigentes argentinos de aquellos tiempos. En esos textos se enfatizaban las contradicciones entre un discurso que, en la pretensión de constituirse en modélico en la formación de los futuros ciudadanos, revelaba en la práctica una distancia insalvable entre el decir y el hacer. Ellos marcarían su impronta en la lógica argumental de los discursos de los maestros católicos enunciados en las festividades patrias y serían nodales a la hora de construir un uso político diferente de la biografía, pero también en la intención de aportar en una visión interpretativa de la historia nacional, alternativa a la ya matizada historia oficial. Fue así como la didáctica de la enseñanza de la lengua nacional complementó y reforzó los objetivos políticos pedagógicos de las lecturas biográficas con la prescripción de aquella literatura nacional que, gestada por esos años, tenía al inmigrante como actor principal, empero, con rasgos opuestos a aquellos que habían servido para fundamentar políticamente las leyes de inmigración de la segunda mitad del siglo XIX. La peculiaridad de esta literatura —siguiendo la hipótesis de Svampa—³ residió en construir en sí la inversión del viejo paradigma sarmientino del *Facundo*: esto es, el antiguo enemigo (el gaucho, el criollo) devino en aliado imaginario frente al nuevo y peligroso adversario (el inmigrante). El inmigrante que otrora era la encarnación de la civilización y el progreso, era construido ahora como artífice de la barbarie.

360

Si el aprendizaje de la lengua nacional fue vital para cumplir con la enseñanza de la totalidad del currículo escolar obligatorio y para homogeneizar lingüísticamente y nacionalizar a su población diversa, la enseñanza de la historia nacional fue también central a la hora de imaginar o inventar un pasado común de glorias y un presente/futuro promisorio al hilo de la construcción de una cultura de pertenencia. Con relación a ello, puestos en diálogo los discursos de los maestros en las fechas patrias y sus debates en las Conferencias Pedagógicas respecto a los tópicos e interpretaciones del pretérito nacional que debían vertebrar su transmisión con los textos oficiales de enseñanza de la historia nacional en la escuela primaria entrerriana —esto es, con los escritos por Benigno Martínez; Rafael Fragueiro, Mariano Pelliza, Enrique De Vedia y José Manuel Eizaguirre— podría concluirse que los diversos registros en la que se enhebran las argu-

mentaciones de unos y otros, esto es, el de maestros y el de historiadores escolares, no derivaron en carriles paralelos, sino más bien en la construcción de caminos que tendrían confluencia en un punto común: aportar a la construcción de la dimensión moral de la conciencia histórica escolar.

Por último, responder la pregunta por los tiempos que insumió la materialización del propósito nacionalizador de la escuela primaria entrerriana exige traspasar la delimitación temporal de nuestra investigación. Empero, recuperando otros productos de investigación previos,⁴ estamos en condiciones de afirmar que sería el primer peronismo el que lograría alzarse con la carta de triunfo en la resolución de estos problemas. Particularmente, por las altas tasas de alfabetización primaria alcanzadas, pero también por la efectividad de su dispositivo de nacionalización y propaganda favorecidos por la incorporación de la potencia arrolladora del cine en la escuela.

Estas preguntas y los hallazgos que ellas propiciaron son deudoras de “mi” lectura del libro del profesor Cucuzza. Ellas marcaron el devenir de la escritura de algunos de los apartados de la investigación del problema, en el caso entrerriano, en la que se cimentó mi tesis doctoral.

María del Pilar López. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora titular ordinaria de Historia Social de la Educación Argentina en el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Directora del Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva Profesor Edgardo Olivo Ossanna.

NOTAS

- ¹ Rubione, A. (1995): “Disciplinar la voz: política lingüística y canon literario en la Argentina (1884-1936)”, revista *S y C*, Buenos Aires, III, (6): 145-154.
- ² Cucuzza, H. R. y P. Pineau (2002): “Introducción”, en *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Miño y Dávila Editores, p. 11-32.
- ³ Svampa, M. (1994): *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- ⁴ López, M. del P. (1995): “La construcción de la nacionalidad y de la identidad regional. Entre Ríos: 1946-1955”, revista *Ciencia, Docencia y Tecnología*, VI, 10, Universidad Nacional de Entre Ríos, pp. 77-92.

**HISTORIAS EN
MARCHA: TEMAS
DE LA NUEVA
GENERACIÓN DE
HISTORIADORES
DE LA EDUCACIÓN**

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

ACERCA DE LA HISTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS

Eduardo Galak

La invitación realizada para reflexionar acerca del campo de estudios históricos sobre la educación de los cuerpos, y cómo el trabajo que desarrollo se inscribe en esta línea, presenta la oportunidad de (re)pensar ensayísticamente la constelación de elementos que lo componen como también aquellos excluidos, y particularmente comprender los posicionamientos y las relaciones que entre estos se establecen.

I

Una revisión bibliográfica arroja como primera marca un notorio auge en la última década de investigaciones historiográficas que toman la educación del cuerpo como su objeto de estudio. Si bien diversas, estas indagaciones pueden resumirse en tres grupos que contemplan diferentes planos emparentados pero analíticamente distinguibles. En principio pueden encontrarse aquellos trabajos que vienen pensando la pedagogización de los cuerpos a través de los modos históricos de institucionalización de sus prácticas. En este sentido se adscriben exploraciones consagradas a observar hechos pasados acerca de entidades gubernamentales y privadas, fechas de particular relevancia, personajes con posicionamientos doctrinarios significativos, fuentes de relativa trascendencia como documentos curriculares, leyes, estatutos corporativos o reglamentaciones burocráticas, entre otras maneras institucionalizadas de

transmitir saberes a través de la cultura física. En general este conjunto se constituye de elementos biográficos y de cierta fenomenología de lo material que pretenden (re)construir una determinada historia cultural.

En estrecha relación con este primer grupo, puede señalarse como segundo aquel que reúne investigaciones que reducen la educación de los cuerpos a la disciplina escolar encargada de enseñar técnicas legitimadas de movimiento, principalmente gímnicas o lúdicas: *casi* universalmente denominada “Educación Física” —aunque también se encuentran en la historia curricular otras maneras de nombrarla como “Calistenia”, “Ejercicios Físicos”, “Ejercicios Militares”, “Gimnástica” e incluso “Gimnasia Militar Argentina”, como proponía Domingo Faustino Sarmiento—. La mayoría de los estudios que toman por objeto la pedagogía del cuerpo no esquivan el análisis de prácticas, saberes y discursos que ocurrieron entre los muros escolares. Dentro de este grupo puede identificarse una serie de trabajos contemporáneos que observan la trascendencia de los procesos de escolarización, es decir, cómo las lógicas que argumentan la enseñanza de actividades físicas en los sistemas educativos se extienden a otros ámbitos no necesariamente formales, reproduciendo la curricularización del movimiento que hace del cuerpo su objeto. Precisamente esto es lo que en los documentos del segundo cuarto del siglo xx aparece con notoria fuerza con el genérico nombre de “cultura física”, rubricando así la definitiva inscripción de la educación de los cuerpos como dispositivo biopolítico.

Pueden agruparse en un tercer conjunto aquellos estudios que en los últimos años vienen pensando la pedagogía de los cuerpos *más allá* de las prescripciones curriculares: en este sentido se registran investigaciones que indagan *modos de ser* y *modos de hacer* que se transmiten en diferentes contextos. Forman parte de este universo trabajos que observan cómo a través de la educación se reproduce una violencia simbólica ejercida sobre los cuerpos, la cual desarrolla saberes legitimados y moralidades tradicionales. Mostrando cierta influencia de la crítica histórica del pensamiento francés —principalmente por las obras de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, con su ya clásico *Vigilar y castigar*—, en esta línea se encuentran contemporáneos estudios sobre las incidencias de los procesos de escolarización en lo que refiere al género, a la pobreza, a la *infantilización* de la infancia, entre otros tópicos en boga.

Como balance general puede indicarse que las investigaciones sobre educación del cuerpo centran su análisis en los modos institucionalizados de enseñar actividades físicas: en tanto gesto típicamente moderno de reproducir la política a través de su representación verticalista y centralizada en forma de instituciones, pareciera ser que efectivamente triunfa la máquina escolar, al decir de Pablo Pineau, como dispositivo que excede la grilla escolar pero que transmite sus formas legitimadas investidas de “oficialidad”.

II

Ahora bien, resulta interesante observar algunos aspectos que el campo de los estudios históricos sobre educación del cuerpo viene dejando de lado. Si bien es fina la línea teórica que puede trazarse, la gran mayoría de las investigaciones se dedican a indagar cómo la pedagogía ha curricularizado el cuerpo como su objeto, sin observar las particularidades de este objeto. Dicho de otro modo, los trabajos que se inscriben en este campo se ocupan de poner el énfasis teórico en la “educación”, relegando preguntarse por qué significa lo “físico” para cada contexto o posicionamiento pedagógico. Puede pensarse que ello se debe, por un lado, a la herencia de la tradicional triada integralista legada por Herbert Spencer, la cual pone al cuerpo como complemento de otros saberes *más importantes* (eufemismo de “pragmáticos”); y por el otro, por la interpretación de lo corporal como natural o biológico, reduciendo su significación a lo que definieron la fisiología y la medicina. En otras palabras, se sobreentiende que el cuerpo a educar es aquel que se vuelve objeto en tanto contenido curricular y cuyo movimiento *sirve para* transmitir saberes útiles que están por fuera del movimiento mismo.

Puede esbozarse que ello se debe a la mencionada reducción de la pedagogización del cuerpo a su versión disciplinar escolar “Educación Física”, lo cual a su vez explica por qué gran parte de las investigaciones historiográficas del campo les otorgan un espacio relativamente menor a dos dimensiones de la educación de los cuerpos: por un lado, obvian formas de aprender a moverse que responden a condiciones utilitaristas para el mercado laboral o la adultez, como las asignaturas “Trabajos manuales” o “Puericultura” que en diversos momentos pertenecieron a las escuelas, mientras que por el otro minimizan lo estético de las prácticas corporales. En este sentido, si bien implican la transmisión de técnicas de movimiento, la exclusión de las danzas como contenido de la Educación Física en la Argentina produjo que la dimensión estética apenas sea tematizada por sus significaciones utilitarias, generalmente dirigidas a las mujeres. Similar a lo que podría decirse de los estudios sobre deportes, son realmente escasas las investigaciones sobre danza que cuestionan los modos históricos de su educación —menos aún de su escolarización—, que critican las retóricas humanísticas asociadas a la transmisión de estas prácticas, sino más bien se dedican a reflexionar acerca de las técnicas de movimiento, las vicisitudes de sus instituciones o los resultados en competencias y *performance* artísticas.

Respecto a lo temporal, específicamente referidos a la Argentina son escasas las investigaciones que estudian procesos del período colonial, e incluso cuestiones anteriores a la Ley de Educación Común de 1884. En este sentido cabe destacar que la mayoría de las indagaciones sobre educación del cuerpo

se centran en los procesos que ocurrieron entre el pasaje finisecular del siglo XIX hasta el final del peronismo hacia mediados del siglo XX, siendo relativamente pocas aquellas que toman como objeto, por caso, las atrocidades de la última dictadura cívico-militar o los procesos que se dieron con el retorno de la democracia y el afianzamiento del Estado neoliberal. Esto es especialmente llamativo por el complejo entramado político que constituyeron aquellos que formaron parte de la cultura física de esos “años de plomo”. Mientras por un lado puede mencionarse que muchos clubes deportivos y sociedades de fomento funcionaron como refugios culturales y en algunos casos como centros de militancia, contando con significativos casos de desapariciones como el de Gregorio “Guyo” Sember; por el otro se encuentran ejemplos de la profundización de retóricas militaristas ligadas a las actividades físicas, especialmente desarrolladas en las instituciones formadoras de profesionales. La Copa Mundial de Fútbol de 1978, con su ceremonia de apertura coreografiada por estudiantes y profesores de Educación Física, funciona como paroxismo.

III

Los estudios que desarrollo tienen por objeto indagar políticas sobre educación del cuerpo cuya condición sea trascender su contexto de producción y pretender ubicarse como dominantes, observando a su vez los efectos políticos que esos discursos tienen en las prácticas y cómo se reproducen genealógicamente —nunca crono-linealmente— hasta sentidos actuales. Parto constantemente de la tesis que indica que todo discurso sobre educación del cuerpo tiene *necesariamente* una concepción, aun sin ser explicitada, sobre el modo de ordenar la sociedad y las maneras de reproducirlo, sobre quienes forman parte de ese proceso y sobre el objeto que justifica esa transmisión. En otras palabras, cada posicionamiento se fundamenta en el embrague de la tríada “política”, “sujeto” y “cuerpo”, la cual instituye el *nomos* del campo, su ley constitutiva, cuyas significaciones en disputa permiten observar las tensiones en cada momento de su historia.

Con este telón epistémico de fondo, observar en la investigación de doctorado la historia de la formación de profesionales en Educación Física en la Argentina posibilitó percibir que las políticas estatalmente centralizadas sobre cultura física institucionalizada reproducen una serie de signos *relativamente* universales, que se mantienen desde su conformación a principios del siglo XX: los discursos legitimados sobre educación del cuerpo en su más amplio sentido portan como marcas las condiciones de “pragmática”, de manera tal que respete los fines utilitarios que la coyuntura le indique; “pretendidamente científica”, como modo de autojustificarse y justificar sus prácticas; “pedagógica”, como método para *disciplinar* los sujetos; “fragmentaria”, ya que

desmiembra las partes del cuerpo y las pondera; e “integralista”, herencia del sentido educativo que permitió su legitimación y que le legó su sentido de complementaria de las instrucciones morales e intelectuales.

En tanto en los estudios de posdoctorado se analizaron los discursos que desde la década de 1920 en adelante, en la Argentina y en Brasil —aunque de ningún modo exclusivamente—, argumentaron la transmisión de cultura física, observando cómo las retóricas estatales centralizadas incorporaron a dichos signos una serie de mecanismos cientificistas que resignificaron las razones de por qué educar los cuerpos. En efecto, a partir de ese momento se produce una “biometrización de los cuerpos” que mensura absolutamente todas las dimensiones biológicas y del movimiento, una “psico-pedagogización de las prácticas corporales” que confunde lo pedagógico con lo psicopedagógico, y una “individualización biológica” propia de las teorías educacionales que primaron en el segundo cuarto del siglo xx y que determinan que la enseñanza sea entendida como una responsabilidad política colectiva, en tanto que el aprendizaje es asunto de la *naturaleza* individual. Estos mecanismos se reproducen como dispositivos, lo cual permite denunciar el uso biopolítico que se hace de la cultura física, de manera tal de comprender que la educación de los cuerpos ha estado históricamente al servicio de la política.

En este sentido, puede verse que las investigaciones que llevo a cabo abrevan de recursos, métodos y discusiones de los tres núcleos temáticos enunciados de los cuales se nutre el campo de la educación de los cuerpos. Más aún, en la actualidad indago algunas de las cuestiones que vienen soslayándose, como las dimensiones ética, estética y política de aquellos modos de educar los cuerpos que mediante distintos procesos de escolarización traspasan los muros escolares, pretendiendo sin ser “oficial” legitimarse como la *palabra autorizada*. Para ello utilizo materiales representativos de cada época que hayan servido para la masificación de tales discursos, desde periódicos o revistas de divulgación de notas sobre cómo instruir el cuerpo, hasta imágenes de la cultura física en noticieros cinematográficos.

Eduardo Galak. Doctor en Ciencias Sociales. Investigador de Conicet / Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Autor junto con E. Gambarotta de *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, Buenos Aires, Biblos, 2015.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. UN INVENTARIO DE HUELLAS

Cinthia Wanschelbaum

Transcurría 2005 y tras cinco años de formación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires debía decidir qué haría luego de terminar la carrera de Ciencias de la Educación. ¡Tremenda decisión! ¿Qué hacer? ¿De qué y dónde trabajar? ¿Investigar? Transitando esos últimos momentos, empezó a aflorar la idea de que investigar y trabajar podían confluir en “investigar es trabajar”. En medio de dudas e incertidumbres, profesores y amigos sugirieron que me presentara a una beca del Conicet y que hiciera el doctorado. Las sugerencias no me disgustaron en lo más mínimo. De hecho, me convencieron bastante porque las posibilidades de continuar estudiando una maestría en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires eran en el ámbito privado. Comencé a averiguar, y era cuestión de presentar un proyecto de investigación y completar un formulario online.

El tema ya lo tenía definido, o al menos así lo creía. En los últimos años como estudiante, participé en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana como adscripta. Y en el marco de las propuestas de la cátedra me involucré en dos seminarios de grado. Uno, en el cual trabajamos sobre la educación en la dictadura, y otro, que se focalizó en la educación durante el gobierno de Alfonsín. En el marco de dicho seminario, todos los docentes y adscriptos que participamos abordamos diferentes temas que hacían a la totalidad de lo ocurrido, en lo que a la educación se refiere, durante el período postdictatorial. Entre todos coin-

cidimos en que indagara en el Plan Nacional de Alfabetización. Era un objeto de investigación que podría sintetizar(me) porque aunaba claramente pedagogía y política. En ese momento, nuestro supuesto fue que, por tratarse de una política destinada a las clases populares, la convertía en una política de educación popular. Años más tarde, e investigación mediante, concluiríamos que no fue así. Ese objeto empírico, esos primeros supuestos, se fueron convirtiendo en un proyecto de investigación que fue tomando forma y contenido, y que concluyó en una tesis doctoral.

En efecto, en la tesis investigamos la relación entre hegemonía y educación; el vínculo entre la construcción de legitimidad y consenso en el capitalismo, y la función de la educación en dicho proceso (particularmente, la educación de jóvenes y adultos), en un determinado momento histórico: el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Para ello, focalizamos el análisis en el Plan Nacional de Alfabetización, la principal política de educación de jóvenes y adultos del primer gobierno postdictatorial. Lo que nos propusimos fue describir, analizar y comprender su intencionalidad político-pedagógica, indagando en sus porqué, para qué, para quiénes y cómo, en íntima relación con el proyecto de país y democracia que se construyó a partir de 1983. Seleccionamos el plan como estudio de caso por ser una política promovida desde el Estado nacional; su alcance nacional; su (potencial) carácter masivo; los destinatarios que eran jóvenes y adultos (expulsados del sistema escolar); y por la importancia, prioridad y centralidad otorgada como política estatal por parte del gobierno.

La investigación consistió en un estudio histórico-pedagógico de generación conceptual que procuró realizar un acercamiento al estudio de la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de la historia social crítica de la educación y desde el enfoque de la filosofía de la praxis. Analizamos la problemática de la alfabetización en una perspectiva histórica de larga duración, y la inscribimos como parte de procesos y relaciones económicas, políticas, sociales, e ideológicas, mundiales y locales.

Aspiramos a *saber lo que fue* entre 1983 y 1989, con la pretensión de elaborar críticamente *lo que es*¹ y lo que somos. Intentamos efectuar un inventario de huellas que no habían sido documentadas construyendo una unidad entre sentir, comprender y saber. Hacer historia (de la educación) sobre el gobierno alfonsinista nos permitió comprender cómo el presente ha llegado a ser los que es; preguntarnos por qué las cosas son como son y desnaturalizar e historizar aquellas relaciones que se nos presentan como ahistóricas y naturales. A poco más de veinticinco años de terminada la dictadura, la aún profunda situación injusta y desigual de la educación nos interpeló a investigar, problematizar y reflexionar sobre las contradicciones de y en la “democracia”. Intentamos identificar cómo operó el Estado

bajo la forma de república (representativa y republicana) en un momento histórico concreto (1983-1989).

A partir de la realización de un estudio que se posicionó en un proceso de raciocinio inductivo de abstracción creciente, procuramos hacer inteligible y captar la trama histórica, contradictoria y dialéctica de una de las estrategias educativas del primer gobierno postdictatorial. Buscamos comprender las contradicciones en la implementación del plan, encarando la interpretación y comprensión de la alfabetización y la educación como parte de la totalidad histórica y social. Y por otro lado, tal y como nos lo legó Mariátegui, metiendo toda nuestra sangre en nuestras ideas.

Para caminar el sinuoso y largo sendero exploratorio que fuimos recorriendo, sacamos de nuestras mochilas aquellos elementos que pudieran conducirnos a análisis valorativos. No nos interesó utilizar mapas que nos llevaran a responder si el plan fue bueno o malo, sino que utilizando ciertas brújulas conceptuales y una profunda excavación en los documentos, intentamos descubrir el sentido por el cual el gobierno de Alfonsín decidió que una de sus políticas (educativas) principales fuese un plan de alfabetización. La ruta que nos trazamos intentó mostrar los caminos que se cruzan, las bifurcaciones que aparecen y las rotondas que confunden. Pretendimos dar cuenta de las relaciones, contradicciones y tensiones presentes en la decisión de alfabetizar.

La síntesis (histórica y transitoria) a la cual arribamos recorriendo la senda de nuestro objeto de estudio y de nuestros encuadres conceptuales, siguiendo las huellas de otros pensadores, escalando las montañas de datos, cayéndonos en abismos conceptuales y contemplando lagunas gigantes, es que la política de educación de jóvenes y adultos implementada desde el Estado durante el gobierno de Raúl Alfonsín, focalizada en el Plan Nacional de Alfabetización, se dirigió a la transmisión, generalización e internalización de una concepción del mundo que promoviera la construcción y consolidación del consenso necesario hacia el (nuevo) proyecto hegemónico capitalista democrático. Presentado como una política de educación de adultos en respuesta al problema del analfabetismo, el plan fue una estrategia de la pedagogía de la hegemonía (alfonsinista) para educar el consenso.

Al expresar los objetivos de la tesis doctoral, planteamos que la investigación se proponía generar nuevo conocimiento, a la par de intervenir en la realidad, porque desde nuestro enfoque epistemológico, teórico y político, convocado por la Tesis XI, entendemos que el conocimiento debe contribuir a comprender la realidad para impulsar su transformación. Pretendimos (y pretendemos) que el contenido de la tesis se convierta en una herramienta de reflexión y acción para la conformación de propuestas

político-pedagógicas orientadas hacia una acción transformadora y constructoras de una nueva hegemonía.

Retomando estos objetivos y dada la vacancia encontrada en la investigación de educación de jóvenes y adultos, y de su historia, pensamos en la relevancia de futuras investigaciones se encuentra en la continuación de la ampliación del inventario de las investigaciones hacia períodos de la historia argentina poco indagados en la producción académica de la historia de la educación argentina y de la educación de jóvenes y adultos, desde una perspectiva socio-histórica, política y crítica. Y en eso nos encontramos. Actualmente, el objeto de nuestra investigación se encuentra focalizado en el proyecto político-pedagógico y las acciones de educación popular con jóvenes y adultos del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, entre 1956 y 1966, conocido como “Isla Maciel”. Allí estamos ahora, navegando esas aguas.

Cinthia Wanschelbaum. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad de Buenos Aires. Coautora con K. Ciolli, E. Catellani Porris, E. Schmidt y V. Silber de *Saber, comprender y sentir. Teoría y práctica de la Educación Popular en Argentina*, Buenos Aires, Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, 2015.

NOTAS

- ¹ “Lo pasado es la raíz de lo presente. Ha de saberse lo que fue, porque lo que fue está en lo que es”, Martí, J., *Obras completas*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1991, tomo 18, p. 502.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

LA HISTORIA EN LOS MÁRGENES: LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ARGENTINA. ENTRE EL DIBUJO, LAS BELLAS ARTES Y LA EDUCACIÓN ESTÉTICA¹

María Elisa Weltri

¿Acaso puede enseñarse el arte? La pregunta, aunque parezca ingenua, es compleja, y se torna aún más difícil de responder si la introducimos en el contexto de la educación formal. Al respecto, poco tiempo atrás, un artista se preguntaba “cómo puede haber una didáctica de algo que es por principio asistemático [...] nadie tiene una manera, ni un modelo, uno mismo los reinventa, los cambia, y se reinventa al hacerlo”.² Esta percepción de la enseñanza del arte como una práctica sin reglas ni protocolos resulta habitual y, al mismo tiempo, despierta interrogantes. Si abordamos la cuestión desde una perspectiva histórica, inmediatamente encontramos ejemplos que contradicen en algún aspecto esa afirmación.

La formación artística, desde los talleres medievales hasta las academias que proliferaron en el mundo ilustrado europeo durante el siglo XVIII, estuvo sujeta a reglas, unas veces minuciosamente escritas y otras implícitas en el rutinario quehacer cotidiano. Fue el planteo romántico del siglo XIX el que depositó en la expresión del artista todo el peso del valor del

arte y luego, a principios del siglo xx, las vanguardias artísticas —en esta misma línea— rompieron con los principios precedentes que regulaban el campo de las artes, poniendo en duda, incluso, la posibilidad de la educación artística.

El extenso proceso de escolarización de las artes plásticas supuso andar y desandar esas reglas y principios de talleres y academias, conjugándolos con prácticas e ideas pedagógicas. Durante los siglos xix y xx, los sistemas nacionales de educación esquematizaron contenidos y métodos, introduciendo las artes plásticas en el marco de la enseñanza oficial. De este modo, paradójicamente, al mismo tiempo que en el campo de la producción artística se discutía la legitimidad del arte, la educación pública iniciaba la ardua tarea de regular su enseñanza.

Algunas de estas consideraciones en torno a la educación artística constituyeron el punto de partida de nuestra investigación, centrada en la historia de la institucionalización³ de la enseñanza de las artes visuales en la Argentina. Se historiza este proceso atendiendo a dos cuestiones estrechamente articuladas: por un lado, la configuración de las versiones escolares de las artes plásticas en la escuela elemental, destinadas a la educación infantil durante el período de instauración y consolidación de la educación pública en la Argentina; por otro lado, la sistematización de la formación de artistas y profesores de la especialidad que sintetiza las estrategias del Estado local para regular los campos del arte y la educación. Asimismo, se pretende identificar aquellas tradiciones predominantes en la educación artística,⁴ reconociendo las tendencias y los debates que definieron vertientes pedagógicas alternativas⁵ revisando críticamente los sentidos fundantes del área, registrando iniciativas divergentes, señalando rupturas y relativizando hegemonías.

La hipótesis principal desplegada en el trabajo sostiene que fueron los saberes y las prácticas asociadas al dibujo los que estructuraron, entre fines del siglo xix y principios del siglo xx, la escolarización de las artes plásticas, constituyendo una tradición potente y productiva en la historia de su enseñanza formal en la Argentina. La fuerza inaugural de la tradición del dibujo se sustentó en la conjunción local de tres vertientes provenientes de Europa que destacaban la importancia de esta disciplina: en primera instancia, aquella que ubicaba al dibujo como base de la enseñanza de las bellas artes, vigente desde el Renacimiento; en segundo lugar, la vertiente técnica que situaba al dibujo como la base del diseño industrial y, por tanto, de la formación para los oficios en el siglo xix; y por último, la pedagogía decimonónica, heredera de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, que reconocía al dibujo como plataforma para el aprendizaje de las medidas, las formas y la escritura. De esta manera, desde diversas posiciones

—academicista, técnica y pedagógica— se presentó al dibujo como una disciplina necesaria en la educación de la infancia y la juventud. Por otra parte, fue también el dibujo la base necesaria para la formación de artistas y profesores de la especialidad.

Durante las primeras décadas del siglo xx se produjeron desplazamientos en esa tradición que la modificaron sustancialmente. El primero de ellos provino del cuestionamiento a los métodos empleados en la enseñanza del dibujo y fue impulsado por el pintor e inspector de la especialidad del Consejo Nacional de Educación, Martín Malharro. Este artista llevó adelante la primera reforma proponiendo el dibujo “del natural” en las escuelas locales.

El segundo desplazamiento de los límites de la tradición del dibujo tuvo lugar como consecuencia del ingreso de perspectivas centradas en la dimensión estética. Este giro estético contuvo, a su vez, dos versiones claramente diferenciadas. La primera versión emerge en torno al primer Centenario del país, generando políticas de estetización escolar, gestando dispositivos de inculcación del buen gusto y conformando una iconografía escolar estandarizada. Las escuelas se concibieron como ámbitos de distribución del canon artístico y transmisión de pautas de gusto. Una segunda versión de esta perspectiva tuvo lugar en las décadas del 20 y del 30, a partir de la singular articulación entre los principios escolanovistas, las investigaciones acerca de la infancia y la valoración de las producciones gráficas de los niños por parte de las vanguardias artísticas, contribuyendo al desarrollo de una renovada concepción de la educación estética favorable a la expresión libre y creadora. Esta alianza entre estética, arte y pedagogía, sostenida por el movimiento escolanovista, inauguró una tendencia que cobró vigor creciente en el siglo xx y amplió las fronteras de la educación artística escolar mucho más allá de la tradición del dibujo, instalando las bases de la enseñanza de las artes como medio de manifestación de la subjetividad infantil.

Nuestra investigación se sustenta en el análisis de fuentes primarias y secundarias que incluyen publicaciones periódicas (gubernamentales y no gubernamentales), manuales escolares, tratados de enseñanza de la asignatura, planes de estudios para la educación primaria y la formación de artistas y profesores de la especialidad, informes de inspección, memorias de agencias estatales y de instituciones educativas. Se efectúa un abordaje de los documentos centrado en los procesos pedagógicos, aunque contextualizándolos y relacionándolos con las esferas social, cultural y artística de la época. En este sentido, se atiende especialmente a las imágenes y fotografías como fuentes clave para la aproximación a la cultura material, las valoraciones implícitas y los imaginarios epocales⁶.

El trazado del itinerario de las transformaciones producidas en la primera etapa de institucionalización de la educación artística en la Argentina, señalando las tensiones entre las tradiciones y las propuestas pedagógicas divergentes, constituye el principal aporte de este trabajo. De tal modo, pretendemos contribuir a la historización del territorio de la educación artística en la Argentina, dado que son escasos los trabajos locales que la abordan específicamente. Asimismo, buscamos articular, con este recorrido, otras historias —de la educación y las instituciones educativas en general, del arte y los artistas, de la formación de los artistas y los profesores de la especialidad—.

María Elisa Welti. Magíster en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente e investigadora en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Autora en colaboración con M. C. Fernández, R. Biselli y M. E. Guida de *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario, 1935-1950)*, Rosario, Laborde Editor, 2014.

NOTAS

- ¹ Este artículo reseña las líneas principales de mi tesis doctoral en curso, desarrollada bajo la dirección de la doctora Sandra Carli, en el Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- ² Laignelet, V. (2011): “Arte, ciencia y universidad”, *Errata #4 Pedagogía y educación artística*, Instituto Distrital de las Artes, Bogotá. En: <http://revistaerrata.com/ediciones/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica>
- ³ Cucuzza, R. (2011): “El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), Bogotá. En: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co>
- ⁴ Williams, R. (1980): *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- ⁵ Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- ⁶ Burke, P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Gedisa.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

“LOS QUE SE QUEDARON”: EL EXILIO DE UN GRUPO DE PEDAGOGOS Y PEDAGOGAS ARGENTINOS/AS EN MÉXICO (1975-1983)

Malena Beatriz Alfonso Garatte

A través de la reconstrucción de la experiencia formativa de un grupo de pedagogos/as argentinos/as exiliados/as en México en 1975, unos meses antes del establecimiento de la última dictadura cívico-militar argentina, y que aún viven en este país, me propuse conocer qué supuso para estos sujetos “hacerse” durante los años de exilio, qué desarrollo alcanzaron sus prácticas pedagógicas en este país y qué contribuciones hicieron al campo de la educación local.

Articulando los aportes del campo de la historia oral y las narrativas de vida, y poniéndolos en relación con diversas fuentes, reconstruí las tramas formativas comunes con las que estos pedagogos y pedagogas llegaron al exilio y esboqué algunos aportes que hicieron al campo de la educación superior mexicana de fines de la década del setenta y principios de la del ochenta. Aportes que recogieron, mixturizadas y reconvertidas, algunas de las enseñanzas y aprendizajes que supieron conseguir en el país natal convulsionado por aquellos años sesenta y setenta. Herencias formativas que dejaron al descubierto el carácter activo de los sujetos en los procesos de transmisión, por medio de los cuales se desprenden de una herencia para mejor re-encontrarla¹.

Asimismo, y asumiendo que el exilio supuso —para quienes atravesaron aquella experiencia— sufrimiento, pérdida y dolor, pero encerró al mismo tiempo posibilidad, crecimiento e invención, a través de la reconstrucción de la experiencia de este grupo, enfatice en el carácter formativo de la experiencia exiliar. De esta manera, se puede comprender a los actores desde una temporalidad que remitió, en este caso, a un análisis de trayectorias académicas, redes de relaciones profesionales de las que participaron, disciplinas e instituciones en las que se inscribieron, coyunturas, sucesos y acontecimientos que dieron cuenta de sus apuestas y de la forma en que, y a través de la escritura de una historia singular, contribuyeron a la escritura de historias institucionales tanto en la Argentina como en México².

En este sentido, abordar un grupo de pedagogos y pedagogas exiliados/as de la cultura académica argentina representa un aporte a la reflexión y escritura de un fragmento de la historia de la educación argentina y mexicana reciente (la de la década del sesenta, setenta y los tempranos años ochenta), posicionando al exilio —en este caso, argentino— en un lugar desde el cual se busca ampliar el conocimiento en torno a los cruces e intercambios académicos (pero también políticos y culturales) gestados a raíz de la presencia de argentinos en México³.

Es por ello que el trabajo plantea un interrogante de mucha relevancia para nuestro campo, relacionado con la posibilidad de reconocer, en los procesos de construcción de conocimiento histórico, las apuestas de sujetos que escriben cotidianamente una historia particular y, desde ahí, contribuyen a la escritura de una historia disciplinar, institucional y social; historias que pueden poner el acento —progresivamente— en la construcción de saberes que se nutran cada vez más de la “historia de un quehacer”⁴.

De la misma manera, intenté pensar en el carácter activo de los sujetos en los procesos de transmisión, el lugar de la herencia y las formas en que éstos se apropian de ella, inscribiendo sus trayectorias pedagógicas (muchas veces, en tensión con esta). De ahí que la mirada que privilegio se distancie de perspectivas que entienden los procesos de transmisión enfatizando el pasaje de un “legado” naturalizado de viejos a jóvenes —que estos últimos reciben de forma pasiva— para hacer hincapié, en cambio, en el carácter diferencial que los sujetos establecen no sólo con ese pasado “que se pasa”, sino también con quienes se sienten responsables de “pasarlo”. En definitiva, me interesó poner de manifiesto cómo operan, de manera transformada, las huellas de quienes nos preceden.

Localizar, asimismo, en esta experiencia desgarradora, procesos y espacios formativos, supone introducir la categoría de *viaje*. De ahí que concluya con la premisa de que el exilio de este grupo inauguró un viaje. Y, como todo viaje, este situó a sus protagonistas en los límites de lo in-

teligible, del delirio, en la frontera del extravío y del no retorno, es decir, en el corazón mismo de las tinieblas. “Y es precisamente en este punto, en el encuentro con la otredad, donde educación y viaje se asemejan, en esa deriva de descubrimiento que es más profunda y decisiva allí donde no se busca ni se organiza el itinerario con un mapa del cual uno no se puede desviar.”⁵

Por ello, me permití pensar la formación en tanto posibilidad que inaugura una aventura; y una aventura es, en definitiva, “un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurrir cualquier cosa, y en el que no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar a alguna parte”⁶.

Es justamente porque los relatos de estos sujetos recrean “una” vivencia particular de la experiencia exiliar, que pude pensar el exilio como una experiencia formativa para este grupo. Las prácticas discursivas de estos pedagogos y pedagogas que significaron el exilio como la invención de un mundo de posibilidades distintas, colaboraron en el postulado de Bhabha,⁷ respecto a que aún en contextos de violencia (como la colonización que analiza el autor, o los destierros forzados en este caso), hay “productividad” por parte de los sujetos. Según Bhabha, en los desplazamientos de los tiempos modernos la gente lleva consigo una parte de la cultura total y, por consiguiente, la que se desarrolla en el nuevo suelo es desconcertadamente parecida y diferente a la cultura madre. De ahí que, el resultado de la experiencia exiliar para este grupo y los aportes que hicieron en aquellos años en los que ya “vivían sin regresar”⁸ (Lastra, 2010), puedan ser leídos como “desconcertadamente parecidos y diferentes” a las herencias formativas que cargaban, pero también a los conocimientos y saberes que encontraron en México y, por lo mismo, una experiencia altamente formativa y productiva.

En este sentido resalto el lugar de la otredad en los procesos formativos, que posibilitan la construcción de miradas múltiples y la vuelta sobre sí mismos de los sujetos, además de la construcción de un lenguaje común, que arroja siempre, y como resultado, un nuevo saber y una nueva forma de percibir el mundo⁹.

Finalmente, indagué no sólo la relación entre experiencias personales, en este caso de exilios, y trayectorias pedagógicas o recorridos académicos —evidenciando el lugar que ocupan ciertos sucesos en las vidas singulares de los sujetos, llevándolos a inscribir sus trayectorias en determinados campos de conocimientos—, sino que además procuré identificar de qué manera esa relación permite entender las diferentes formas en que los sujetos anudan y desanudan sus propias historias en un intento de otorgarles sentido.

Malena Beatriz Alfonso Garatte. Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ayudante de investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, México. Autora de “Cuando el ‘acontecimiento’ dictadura se vuelve efeméride escolar. Una aproximación a la construcción de memorias en la escuela argentina desde los materiales curriculares”, en M. E. Aguirre Lora (coord.), *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, México, Ediciones Díaz Santos-Colección, Estudios, Posgrado en Pedagogía, UNAM.

NOTAS

- ¹ Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- ² Véase Coria, A. (2001): “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (1955-1966)”, tesis de doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV; Garatte, L. (2012) “Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)”, tesis de doctorado en Educación, Buenos Aires, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- ³ Véase Yankelevich, P. (coord.) (2002): *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo xx*, México, Plaza y Valdés Editores - Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- ⁴ Aguirre Lora, M. E. (1998): *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, Plaza y Valdés Editores-CESU-UNAM.
- ⁵ Skliar, C. (2008): *El cuidado del otro*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, p. 23.
- ⁶ Larrosa, J. (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, p. 52.
- ⁷ Bhabha, H. (2003), “El entre-medio de la cultura”, en Hall, Stuart y du Gay, Paul (comp.), *Cuestiones de identidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- ⁸ Lastra, S. (2010): “Del exilio al no retorno. Experiencia narrativa y temporal de los argentinos en México”, tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias Sociales, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- ⁹ Véase Skliar, C.: ob. cit.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA NACIONAL EN LA PRIMERA ETAPA DE CREACIÓN DE COLEGIOS NACIONALES: POLÍTICAS NACIONALES Y VARIACIONES LOCALES

Susana Schoo

En este trabajo se presentan los principales temas estudiados en una tesis doctoral en curso sobre la organización de la educación secundaria en la Argentina hacia la segunda mitad del siglo XIX, en particular, sobre los orígenes y el desarrollo de los colegios nacionales entre 1863 y 1888¹. El objetivo de la investigación es describir y analizar las políticas educativas nacionales y su implementación en algunos colegios durante esta primera etapa, cuando se creó una de estas instituciones por provincia y en la Capital Federal.

En este estudio se propone abordar algunos aspectos poco problematizados por la historiografía. En primer lugar, la asociación directa entre los orígenes de la Educación Secundaria Nacional y la presidencia de Mitre (1862-1868) al no darles centralidad en los análisis a discusiones, experiencias y ensayos previos que fueron construyendo un terreno fértil para la organización de los colegios nacionales. En segundo lugar, otro tema que interesa revisar es la relación entre la organización centralizada

del gobierno del sistema educativo con su uniformidad. En los siguientes apartados se describen brevemente algunos hallazgos de la investigación realizados a partir del análisis de fuentes oficiales, tales como los debates parlamentarios y las memorias del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública.

El primer aspecto refiere, entonces, a la asociación de los orígenes de la Educación Secundaria Nacional con el proyecto mitrista de conformación de elites dirigentes en las provincias. A partir de lo estudiado hasta el momento, es posible afirmar que las discusiones en torno a las potestades nacionales en la organización de este tipo de estudios ya formaban parte del repertorio de tópicos de los grupos dirigentes en la década de 1850. En este sentido, fueron introducidos proyectos de creación de colegios nacionales en 1856, siendo uno de ellos convertido en una ley que sería prontamente derogada. En las discusiones parlamentarias se puede advertir la capacidad de algunos legisladores no sólo de poner a la educación secundaria como tema de agenda sino de lograr que se aprobara la creación de un colegio nacional en sus respectivas provincias. Así, las intenciones por crear un colegio por provincia o, al menos, que tuvieran alcance regional ante la falta de recursos, ya estaban presentes en las discusiones parlamentarias de la década de 1850. Sin embargo, la escasez de presupuesto fue el argumento utilizado una y otra vez para limitar su desarrollo, por lo que la retórica oficial acerca de la grandilocuente tarea asignada a estas instituciones contrastaba con los recursos disponibles para llevarla a cabo.

La elección de dónde crearlos estuvo relacionada no solo con la capacidad de los legisladores nacionales por incluir a sus provincias en la repartición presupuestaria para la creación de colegios, sino también en la existencia de edificios aptos para su organización y la voluntad de las provincias por cederlos al Estado nacional. Estas mismas características —presión de los legisladores para que se priorizara a sus provincias de origen, voluntad de las autoridades nacionales de crear un colegio por provincia pero encontrando fuertes límites presupuestarios— se relevan en los debates parlamentarios que dieron lugar a la fundación de cinco colegios nacionales, ahora sí bajo el proyecto mitrista, en 1864. De esta manera, las discusiones en ambas cámaras del Congreso constituyen una fuente relevante para analizar la permanencia y la mutación de argumentos que fueron delineando las decisiones en torno a la organización de estas instituciones educativas.

Otro aspecto que matizaría la asociación directa entre el gobierno de Mitre y la organización de la educación secundaria nacional es que, aunque de manera desapareja y poco sistemática, las provincias habían concretado la organización de colegios en las décadas previas a 1860. Si bien al-

gunas delegaron esta tarea en particulares, otras la asumieron como Estado provincial y con vocación de ser un centro formador nacional. El Colegio de Concepción del Uruguay, localizado en la provincia de Entre Ríos, es un claro ejemplo de ello. Indagar en las continuidades y en aquellos aspectos novedosos que implicó la organización de los colegios nacionales nos acerca a una historia que pueda captar las complejidades de instituciones que se erguían como fundacionales pero que —al menos algunas de ellas— reconocían orígenes bien lejanos. Ejemplos conocidos son el Colegio Nacional de Buenos Aires y el de Córdoba. Sin embargo, distaron de ser los únicos.

En segundo lugar, en la tesis se plantea la revisión de una idea fuerte que atraviesa los trabajos sobre el período: aquella que asocia la organización centralizada del gobierno del sistema educativo con su uniformidad. Al respecto, un tema poco discutido que interesa continuar indagando refiere a la supuesta homogeneidad académica de los colegios nacionales. El análisis de los procesos locales habilita a un entendimiento sobre las apropiaciones diferenciales de las políticas nacionales así como la participación de los actores locales —sean escolares o grupos externos con capacidad de presión— en las definiciones centrales de la política. Lo documentado hasta el momento indica que más allá de que se definiera un plan de estudios común a los colegios, los rectores realizaban cambios para mejorar la secuencia de estudios, urgidos ante la ausencia de profesores y/o alumnos, por la escasez de bibliografía y materiales de enseñanza, por la preparación con la que llegaban los ingresantes, entre otros asuntos que, en definitiva, implicaban variaciones en su concreción. También, algunos rectores discutieron arduamente en sus informes que elevaban anualmente al ministro del ramo respecto de las condiciones de los edificios, de la falta de material, sobre las formas de asignación de becas, entre otros. Asimismo, propusieron cambios tales como incorporar clases de religión o baile para los jóvenes e incluso cursos nocturnos para obreros. Estos últimos, por ejemplo, no sólo fueron aceptados para el colegio cuyo rector los solicitó sino que se convirtieron en una línea de política para el conjunto de los establecimientos. Así, más que primar una orientación verticalista en la toma de decisiones, aparecerían formas más negociadas con los actores locales en la estructura jerárquica del gobierno educativo.

De esta manera, en la tesis se propone pensar la organización de la educación secundaria como un proceso lejano a toda linealidad, en ocasiones errático, compuesto por conflictos, desacuerdos y, también, con convergencias entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, así como la intervención de distintos actores locales en la definición concreta de la marcha de los establecimientos. Por ello, en el trabajo se sistematizan

normas y las orientaciones generales de las políticas de educación secundaria, al tiempo que se presta especial atención a las variaciones locales que hicieron que aquellas distaran de ser uniformes. No se realiza una historia institucional de los colegios, sino que se aborda su estudio como casos en pos de comprender en profundidad los procesos de mediación local en la implementación de las políticas nacionales. El enfoque adoptado, pues, se inscribe en una perspectiva relacional entre las tendencias generales y lo acontecido a escala local atendiendo a los procesos específicos de los contextos y de los colegios, no como alejados o cercanos a las normas, sino como apropiaciones diferenciales de los actores que las pusieron en juego. Este tipo de análisis permite captar especificidades locales así como recurrencias de procesos entre los colegios.

La creación de los colegios nacionales no solo implicó la organización de este tipo de educación en manos del Estado nacional sino la nula existencia de instituciones provinciales hasta entrado el siglo xx. Una hipótesis que guía el trabajo es que el *proceso de nacionalización de la educación secundaria* se habría configurado en el período 1863-1888, cuando todas las provincias y la Capital Federal tuvieron un colegio nacional. Estas creaciones, por lo general, no se hicieron de cero, sino que se montaron sobre colegios provinciales o particulares. Comprendemos, pues, que estudiar en profundidad la organización de la nacionalización de la secundaria es fértil para conocer los complejos procesos que dieron lugar a su conformación, en el marco de las tensiones entre la centralización y la organización federal de gobierno. Más de un siglo después esta tensión sigue atravesando, de una manera particular, los avatares políticos y educativos de nuestro país. De allí su vigencia e importancia en la investigación educativa ante la expansión del nivel secundario y los desafíos que conllevan la sanción legal de su obligatoriedad.

Susana Schoo. Magíster en Educación con orientación en gestión educativa por la Universidad de San Andrés. Jefa de Trabajos Prácticos en Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentina de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Autora con Bustamante Vismara de “20 años entre la provincia y la nación. El Colegio de Concepción del Uruguay, 1850-1870”, en S. Roitenburd y J. P. Abratte (comp.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos y prospectiva en el espacio educativo argentino*, Córdoba, Editorial FFyH, UNC, 2015.

NOTAS

- ¹ Proyecto de tesis: *La organización académica e institucional de la educación secundaria nacional en un contexto federal. 1863-1888*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

ATRAVESANDO DESIERTOS: POSIBLES APORTES DESDE LA SOCIOLOGÍA CONTEMPORÁNEA

María Eugenia Guida

Ante esta inusual convocatoria no pude más que pensar en una cuestión que hoy me inquieta, y que quizá sea compartida con muchos colegas. No con todos, afortunadamente. En primer lugar, expondré brevemente lo que considero aportes desde la Sociología contemporánea para continuar pensando en torno al concepto de comunidad, tema que me convoca desde hace una década. Aportes que se enmarcan en una posible articulación con la historia de la educación, específicamente con la trayectoria intelectual e institucional de algunos referentes de la pedagogía argentina. La segunda cuestión remite a una pregunta de índole más personal, pero sospecho compartida cuando en el camino de escritura la tesis se perfila como un horizonte incierto.

LA PERMANENTE BÚSQUEDA

La reactivación y reactualización de la pregunta por la comunidad estuvo (y está) en manos de un notable y heterogéneo grupo de intelectuales, pensadores, escritores de diversa procedencia, trayectorias e implicancias, pero a pesar de las acentuadas —o, según sea el caso, sutiles— diferencias entre ellos, existe un denominador común: la recuperación de la noción de “comunidad”. Ya sea vista como reconfiguración, revisión, debate o puesta en cuestión, la pregunta por la noción de comunidad goza de buena salud. A pesar de que difieran en el análisis y en los objetos de estudio —de los

múltiples que ofrece la perspectiva comunitaria— los autores que la evocan parten de similares diagnósticos.

El interés por vincular la historia conceptual de la noción de comunidad con la historia de la educación argentina en clave de historia intelectual tuvo un momento fundamental: reconocer que no podía dejar de oscilar entre las teorías clásicas y los debates contemporáneos que me permitiera esbozar un estado de la cuestión y a la vez comprender la vigencia del tema.

La indagación se inició en las arcas de la Filosofía Política Contemporánea, cuyos resultados fueron presentados en varias publicaciones.¹ En una segunda etapa de investigación recurrí a los aportes de la Sociología Contemporánea y a partir de un seminario de doctorado² sobre la temática, comencé un recorrido similar al anterior, pero en otro registro.

DE LOS CLÁSICOS A LOS CONTEMPORÁNEOS: LA PREGUNTA POR LA COMUNIDAD DESDE LA SOCIOLOGÍA Y EL ROL DE LA ESCUELA

Ferdinand Tönnies, precursor en la formulación de una pregunta sociológica por la comunidad, la describía en su obra de 1887 como un organismo natural en el que prevalece una voluntad común, predominan los intereses colectivos, los miembros son escasamente individualizados, la orientación moral e intelectual está dada por creencias de tipo religioso, la conducta cotidiana está regulada por las costumbres, la solidaridad es global y espontánea y la propiedad común. La “sociedad” comprende, en cambio, un conjunto de relaciones sociales de signo contrario. Domina la voluntad individual y los miembros están fuertemente individualizados. Los intereses de los particulares prevalecen y la acción de cada uno está orientada por la opinión pública. La solidaridad se realiza solamente en términos contractuales y gira alrededor del intercambio de mercancías y servicios, predomina la propiedad privada.³

Desde esta célebre antítesis entre *Gemeinschaft* (comunidad) y *Gesellschaft* (sociedad) elaborada por Tönnies a fines del siglo XIX, la comunidad no ha dejado de ser objeto de numerosas reinterpretaciones. Pablo De Marinis ha podido establecer⁴ un breve catálogo de los registros sociológicos basado en los clásicos de la sociología que a continuación reproducimos:

- a) Comunidad como antecedente histórico de la sociedad moderna, comunidad como lo que hemos dejado de ser.
- b) Comunidad como tipo ideal de relaciones sociales, empíricamente constatable en la actualidad, y dotada de ciertos rasgos o atributos que la harían diferente de otros tipos ideales que suponen su contraste, siendo “sociedad” el más importante.

- c) Comunidad como un escenario utópico de un futuro venturoso, en el cual habrían de superarse los males y patologías a los que el presente está irremediabilmente condenado.
- d) Comunidad como artefacto tecnológico orientado a la reconstitución de los lazos desgarrados de la solidaridad social.
- e) Comunidad como núcleo o sustrato de la vida en común, o como “grado cero” de la socialidad.

De Marinis señala que esta generación de sociólogos clásicos pretendió —entre los siglos XIX y XX— echar mano al “recurso comunitario” con varios objetivos a la vez: nombrar científicamente a ciertas y determinadas modalidades de la vida colectiva, explicar el pasaje que condujo de las sociedades tradicionales a las modernas, y cifrar en la comunidad las esperanzas de un futuro.

Este primer registro de “tipos de comunidad” posibilitó dilucidar algunas de las influencias presentes en la pedagogía argentina, específicamente en el grupo de los llamados “espiritualistas” en las décadas del 30 y 40.

Ahora bien, de los clásicos de la sociología que se interrogaron por la comunidad como Tönnies, Weber, Durkheim y Simmel, la pregunta se ha revitalizado en las últimas décadas en autores de la Sociología Contemporánea tales como Zygmunt Bauman, Michel Maffesoli y Richard Sennett, entre otros, quienes se ocupan de explicar y comprender las nuevas configuraciones que la comunidad asume en las sociedades “posmodernas”, desde un estilo ensayístico y a partir de enfoques multidisciplinarios.

Baumann comienza por señalar el componente afectivo que posee la palabra “comunidad”: “es una palabra que produce una buena sensación [...] tenemos el sentimiento de que la comunidad es siempre algo bueno”. Y no lo pone en términos de pregunta sino que cristaliza esta nostalgia:

lo que evoca esa palabra es todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad, aplomo y confianza. [...] La comunidad representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión. [...] El de comunidad es hoy otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver.⁵

Para este autor, la comunidad representa un lugar cálido, acogedor y confortable en el cual podemos contar con la buena voluntad mutua.

La preocupación del sociólogo francés Michel Maffesoli pasa por comprender las tendencias de las nuevas generaciones, las cuales, según el autor, ya no se reconocen en las certidumbres morales, científicas, sociales

y políticas de antes sino que estarían introduciendo “una forma de desorden, de fuerza, de desarreglo” que esboza “las sociedades del mañana”. Entiende que la sociedad moderna contiene en sí una contradicción básica: el auge de la masificación frente a la proliferación de microgrupos, es decir las tribus urbanas como una respuesta al proceso de “desindividualización” propio de las sociedades de masas, cuya lógica consiste en fortalecer el rol de cada persona al interior de la agrupación. En su conocida obra *El tiempo de las tribus*⁶ describe las formas que asume el neotribalismo posmoderno, cuya característica esencial es el “ideal comunitario”:

ya no es a partir del individuo, poderoso y solitario, fundamento del contrato social, de la ciudadanía deseada o de la democracia representativa defendida como tal que se constituye la vida en sociedad [...] estamos volviendo a actuar, en todos los dominios, la pasión comunitaria.⁷

Denomina “tribu” o “tribalismo” al aspecto cohesivo del compartir sentimental de valores, lugares o ideales, que están a su vez complementariamente circunscriptos (localismo) y que se encuentran bajo modulaciones diversas, en experiencias sociales. Según Maffesoli, el constante vaivén entre lo estático (espacial) y lo dinámico (devenir), lo anecdótico y lo ontológico, lo ordinario y lo antropológico, convierten a la sensibilidad colectiva en un instrumento de análisis. El estudio de la figura del tribalismo está precedido por la llamada comunidad emocional y seguida por las figuras del policulturalismo y la proxemia. El autor dedica un capítulo a cada una de ellas, describiendo y profundizando en estas formas de la sociabilidad posmoderna a partir de un diálogo ameno con el lector, para el cual se vale tanto de lecturas teóricas e investigaciones empíricas como de obras literarias, poéticas o cinematográficas, y pretende dar cuenta “del aspecto policromático del todo social”. Los aportes de Maffesoli a la cuestión de la comunidad son importantes tanto por la originalidad del enfoque como por la estela de reflexiones posibles en clave educativa y en relación con los agentes/actores de la educación.

El aporte más reciente —y quizá el más interesante a nuestro entender— es el realizado por Richard Sennett. En *Juntos. Rituales, placeres y políticas de la cooperación* explora las formas de la cooperación en todos sus aspectos: político —cuyo foco reside en la cuestión de la solidaridad—; antropológico —estudia la relación cooperación-competencia—; y finalmente en clave histórica. En la segunda parte, considera la cooperación a partir de experiencias que la fortalecen o la debilitan, a saber: cómo afecta la desigualdad a las experiencias cooperativas; la cooperación en el trabajo adulto; o bien, la cooperación como habilidad para trabajar con personas “que no entendemos”; y finalmente la cooperación como compromiso, o la capacidad de respuestas a

los otros. En cuanto a la comunidad, la define en este último apartado, de la siguiente manera:

La comunidad como vocación: ¿qué es lo que lleva implícito la vocación comunitaria? Dejando de lado los matices románticos de la realización del destino personal en una vocación, el problema es cómo se podría desarrollar un sentido de finalidad interior mediante la cooperación comunitaria. [...] ¿Podría la comunidad convertirse en vocación? [...] Nosotros preferimos imaginar la comunidad como un proceso de ingreso en el mundo, un proceso en el que se elabora tanto el valor de las relaciones cara a cara como los límites de esas relaciones. Para los pobres o los marginados, esos límites son políticos y económicos; el valor, en cambio, es social. Aunque la comunidad no puede llenar por completo una vida, promete placeres importantes.⁸

Nos interesa el aporte de Sennett porque entre las experiencias —muchas ellas de carácter autobiográfico— que presenta en su libro, refieren a experiencias educativas a partir de las cuales estudia los rituales y políticas de la cooperación. Es en la escuela donde se dan relaciones de intercambio y cooperación específicos.

Sin lugar a dudas, la pregunta por la comunidad es nodal en los orígenes y desarrollo de las teorías sociológicas. De los clásicos a los contemporáneos la pregunta persiste, se reformula. Sin lugar a dudas, atendemos hoy a un momento histórico en el cual se necesitan no solo nuevas respuestas, sino nuevas preguntas. Las transformaciones sociales impulsadas —entre otras cosas— por el impacto tecnológico, exigen pensar las configuraciones sociales aún en ciernes. En cuanto a la pregunta por la comunidad y la pedagogía en el marco de la historia de la educación, creo que la relación es vital, en tanto y en cuanto la educación se constituye sobre la base de relaciones sociales. Cooperación e intercambio, sociabilidad y solidaridad, competencia y proxemia convivieron y conviven en cada escena pedagógica y transforman dichas relaciones.

ESPEJISMOS

Llegué al punto en el cual quisiera aclarar que quizá este no es el camino recomendable. O por lo menos estoy en condiciones de decir que lo que en un primer momento aparece como un terreno fértil, no tarda en agotarse y comienza la aridez del desierto. Las posibles vinculaciones entre la metodología de investigación y análisis propias (“canonizadas” quizá) de la historia de la educación, distan aún de “enlazarse” con los aportes de otras disciplinas en

clave contemporánea. O al menos está ha sido la dificultad que me acompaña, como el tema de tesis, hace una década.

La incertidumbre que deseo compartir es cómo continuar el camino que se inicia en aquellos escenarios fértiles que habilitan a la producción de “nuevas” áreas temáticas utilizando aportes “originales”, pero que en algún momento de esas búsquedas el terreno se vuelve “árido” y todo parece volverse un mero espejismo. Me refiero a cómo hacer perdurar ciertas perspectivas, cómo regresar a la clave histórica, cómo colaboran —o, en la mayoría de los casos: cómo no colaboran— las condiciones institucionales, pedagógicas, académicas y laborales para transitar este desierto. Es entonces cuando aquello que nos motivaba parece volverse una pregunta “vieja” y entonces: ¿para quiénes aportamos?, ¿qué esperan los que vienen llegando?, ¿cómo atravesar los espejos?

María Eugenia Guida. Magíster en Educación. Profesora adjunta en la Facultad de Psicología y jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Coautora con otros de *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y Pedagogía (Rosario, 1935-1950)*, Rosario, Laborde Editor, 2014.

NOTAS

- ¹ Guida, E. (2008): “De invocaciones con adjetivos. Comunidad y comunidad educativa: itinerarios de un debate”, en Frigerio, G. y G. Diker (comp.): *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante Editorial. Guida, E., M. Fernández y E. Welti (2011): “Una singular articulación entre comunidad y saberes: Las Misiones de Divulgación Cultural en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VII, Universidad Nacional de La Pampa. Guida, E. (2009): “Pensando la comunidad: una mirada desde las ideas pedagógicas desde las ideas de Saúl Taborda”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n.º 10, Buenos Aires, Prometeo. Guida, E. (2010): “Los rostros de la cultura actual. La comunidad sin maquillaje”, en *Revista El Cardo*, n.º 11, publicación del Área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- ² Seminario Teorías sociológicas sobre la comunidad. Doctorado en Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, dictado por Pablo de Marinis, CABA, 2009.
- ³ Tönnies, F. (1887): “Comunidad y sociedad”, en Gallino, L. (1995): *Diccionario de Sociología*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 193 y ss.
- ⁴ De Marinis, P. (coord.) (2012): *Comunidad: estudios de teoría sociológica*, Buenos Aires, Prometeo.
- ⁵ Baumann, Z. (2005): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, Siglo XXI de Argentina, p. 7.
- ⁶ Maffesoli, M. (2009): *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México, Siglo XXI.
- ⁷ *Ibíd.*, p. 37.
- ⁸ Sennett, R. (2012): *Juntos. Rituales, places y política de la cooperación*, Barcelona, Anagrama, p. 382-383.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS. REFLEXIONES ACERCA DE LAS “AUSENCIAS” EN LA HISTORIOGRAFÍA PEDAGÓGICA

Yamila Liva

Los estudios sobre indígenas habían sido señalados como una deuda del campo de la historiografía educativa por Adriana Puiggrós¹ hace casi veinte años. En la Argentina, si bien se registró una renovación a partir de la década de 1990, se mantuvo la tendencia a “estudiar la educación escolarizada, en su nivel político e ideológico, preferentemente de nivel primario y medio, y de naturaleza estatal”.²

Teresa Artieda y Ana Hecht,³ en un relevamiento reciente sobre el tratamiento de lo indígena en los estudios de historia de la educación, destacaron su lugar emergente y dieron cuenta de las líneas abordadas en la Argentina agrupándolas en los siguientes tópicos: las representaciones sobre los indígenas y los relatos que se construyeron sobre la historia de las relaciones entre sociedades indígenas y Estado nacional; la evangelización y producción de catecismos bilingües y los proyectos de educación para indígenas de organizaciones religiosas y del Estado nacional; el acceso a la lectura y la escritura en distintos dominios —no sólo el escolar—, y la historia reciente de la educación bilingüe intercultural. Si bien el repertorio es variado, las autoras destacan que las producciones se concentraban en dos núcleos de investigación de la Universidad del Comahue (UNCo) y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

En la UNNE, esta línea surge como preocupación dentro del Grupo de Estudios y Extensión sobre Pueblos Indígenas y Educación del Chaco Argentino (Gepie), que reúne además estudios sobre educación bilingüe-intercultural y educación superior y pueblos indígenas. En relación con la historia

para pueblos indígenas del Chaco, las investigaciones del grupo se focalizan en los sentidos y características de las propuestas generadas por funcionarios del Estado nacional y organizaciones religiosas, las representaciones sobre la infancia indígena en informes y proyectos sobre educación en la primera mitad del siglo xx y las configuraciones específicas asociadas a las políticas misionales para comprender las vinculaciones entre cultura escrita y evangelización.⁴

En mi caso, el interés por la educación de pueblos indígenas se inició con estudios sobre la educación bilingüe intercultural en el Chaco, particularmente la producción de textos escolares escritos por maestros qom. Esa pesquisa me colocó en la necesidad reconstruir algunos procesos históricos que marcaron de manera diferencial las relaciones de las sociedades indígenas con el mundo escrito. La investigación derivó en indagar los contactos con la cultura escrita en las misiones franciscanas, tema que abordé inicialmente y que fui complejizando. Actualmente me ocupo del estudio del proyecto educativo para población de la etnia qom, que los franciscanos concibieron y llevaron a cabo en Misión Laishí (Territorio Nacional de Formosa) entre su creación en 1901 y su cierre paulatino durante la década de 1950.

El papel que las órdenes religiosas desempeñaron en la educación para indígenas en el Chaco argentino no se había abordado hasta el momento. Las órdenes católicas antecedieron al Estado nacional mediante la fundación de misiones desde 1855, mientras que el Estado fundó las reducciones de Napalpí (Territorio del Chaco) en 1911 y Bartolomé de Las Casas (Territorio de Formosa) en 1914 donde funcionaron escuelas primarias. Por su parte, el Consejo Nacional de Educación aprobó la creación de escuelas para la infancia indígena en Chaco y Formosa en 1922.⁵

La intervención de la orden franciscana en la región tomó un nuevo impulso en el marco de la estrategia estatal vinculada al proceso de ocupación militar y colonización agrícola-ganadera de los territorios sometidos en el norte de Argentina, que conllevó al sometimiento de los indígenas que habían mantenido su autonomía política y territorial hasta ese momento. En 1900 el presidente Julio Argentino Roca autorizó a los franciscanos la creación de tres misiones, San Francisco de Laishí, San Francisco de Taacaglé (Territorio Nacional de Formosa) y Nueva Pompeya (Territorio Nacional del Chaco).

Me circunscribo al estudio del proyecto educativo en Misión Laishí debido a que alcanzó un desarrollo importante y fue exhibida por los misioneros “como un modelo de lo que se puede obtener, en la civilización de los indios con el sistema implantado en ella”.⁶

Cuando me refiero al proyecto educativo para indígenas, no aludo exclusivamente a lo escolar, sino que entiendo la misión como un espacio educativo total⁷ en el que se produciría la regeneración de estos grupos por medio de un ejercicio continuo de educación. Este espacio, configurado como *microcosmos*

misional,⁸ abarcaría todos los ámbitos y tiempos de la vida en la misión, e incluiría estrategias educativas dirigidas a cada individuo y a los grupos, a mujeres y hombres, a la infancia y a los adultos. Los religiosos concibieron la misión como un espacio cerrado, y como un dispositivo de poder en el que se pondrían en práctica determinadas tecnologías que asegurarían la sujeción de los indígenas.

Caracterizo el proyecto educativo de la orden franciscana a partir del estudio de las concepciones pedagógicas de los misioneros y las estrategias de *conversión*⁹ de niños y adultos, es decir, de imposición de nuevos regímenes de temporalidad, espacialidad y corporalidad. Además, identifico las resignificaciones a las imposiciones culturales, entre ellas la escritura, por parte de los qom reducidos e infiero las formas de resistencia pasiva.¹⁰ Por otra parte, me ocupo de la reconstrucción de la política misional de la orden a fin de comprender los elementos presentes en Laishí, en relación con los rasgos del plan misional de la orden identificados en contextos próximos y en la larga duración de su accionar educativo en América.

No se trata de una historia confesional, en el sentido de reconstruir la labor evangelizadora y educadora de la orden a favor de los indígenas, sino que considera el modo en que la misión convive, se complementa y disputa con otras agencias como las reducciones civiles, el ingenio, la explotación agrícola-ganadera o forestal y el propio Estado.

Desde esta investigación, me propongo aportar a la historia de la educación en la Argentina desde una temática poco desarrollada aún, como es la educación para pueblos indígenas, y en particular la referida a las sociedades indígenas del Chaco argentino.

394

Gregorio Weinberg¹¹ planteaba dos décadas atrás que estábamos ante el desafío de estudiar a los sectores marginados de la historia de la educación y de elaborar una historia que no sea tan excluyente, ni tendenciosa, mientras que Rubén Cucuzza advertía las implicancias éticas y científicas que suponían abocarnos sólo a la historia de la escolarización, la cual se limitaría por tanto “a una historia de la educación de las elites, urbanas y masculinas”.¹²

En este sentido, la reflexión metodológica es una de las vías que pueden orientarnos hacia una apertura del campo, y los diálogos entre la historia de la educación y otras ciencias sociales permiten construir intersticios para la inclusión de nuevos sectores, actores y ámbitos en que los que la producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes tiene lugar. En este caso, resultan imprescindibles los aportes conceptuales y metodológicos de investigaciones del campo antropológico.

Para finalizar, recupero los aportes de María Bertely Busquets sobre la necesidad de promover desde el campo de la historia de la educación un discurso educativo incluyente que reconozca la diversidad histórica y sociocultural y

las diferencias regionales “atendiendo la relación que existe entre la producción del conocimiento histórico, la difusión de las voces silenciadas y el diseño de nuevas políticas educativas”.¹³

Retomar estos desafíos significa recuperar la mirada sobre actores y procesos que fueron mayormente excluidos de la escuela y, por tanto, de los estudios en historia de la educación.

Yamila Liva. Profesora en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de primera categoría de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

NOTAS

- ¹ Puiggrós, A.: “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en R. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996, pp. 91-123.
- ² Ascolani, A.: “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina”, *Educação*, xxxv (1), 2012, 42-53.
- ³ Artieda, T. y A. Hecht: “El tratamiento de lo indígena en los estudios de Historia de la Educación en la Argentina. Diálogos con la Antropología”, presentada en XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, San Miguel de Tucumán, 2012.
- ⁴ Los proyectos de investigación incluidos en el Gepie son dirigidos por la Mg. Teresa Artieda.
- ⁵ Artieda, T. y L. Rosso: “Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación ‘dulce’ por vía de la educación y el trabajo”, en A. Ascolani (coord.), *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde, 2009, pp. 141-163.
- ⁶ Iturralde, P.: *Los indios Tobas y la Misión de San Francisco del Laishí en la Gobernación de Formosa*. Buenos Aires, 1909.
- ⁷ Lerena, C.: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*, Madrid, Akal, 1983.
- ⁸ García Jordán, P.: *Unas fotografías para dar a conocer al mundo la civilización de la república guaraya*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.
- ⁹ Wilde, G.: *Religión y poder en las Misiones de Guaraníes*, Buenos Aires, Editorial SB, 2009.
- ¹⁰ Necker, L.: *Indios, guaraníes y chamanes franciscanos. Las primeras reducciones del Paraguay (1580-1800)*, Asunción, Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica, 1990.
- ¹¹ Weinberg, G.: “Algunas reflexiones sobre Modelos educativos en la historia de América Latina”, en R. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996, pp. 17-34.
- ¹² Cucuzza, R.: “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, en R. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996, pp. 124-146.
- ¹³ Bertely Busquets, M.: “Cinco afirmaciones, cinco comentarios: el problema de las fuentes en la Historia de la Educación”, en Civeira et al. (coord.), *Debates y desafíos en la Historia de la Educación en México*, Mexico, El Colegio Mexiquense, 2002, pp. 271-281.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

LA CIRCULACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE EN AMÉRICA LATINA. EDITORIALES Y COMUNIDADES DE LECTORES EN LA HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN

Federico Brugaletta

Un día caluroso de febrero de 1974, una maestra de veintidós años coloca la imagen de una canilla goteando agua cristalina en la pared sin revocar de una casita de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Hilario, también muy joven, comparte la mesa junto a otros tres vecinos mayores que él donde trazan las primeras líneas que dibujan la palabra “AGUA”. Mientras comparten los mates, la maestra les pregunta por qué creen ellos que es tan importante tener acceso al agua corriente y por qué piensan que hay algunos vecinos de la ciudad que cuentan con cañerías y otros no. La joven maestra era estudiante universitaria de Trabajo Social en la capital de la provincia. Gracias a sus ingresos por un trabajo en la municipalidad había podido comprarse los primeros libros del pedagogo brasileño Paulo Freire, donde se fundamentaba que el método de alfabetización partía de un “tema generador”, se basaba en el diálogo y promovía la toma de conciencia de los “oprimidos”.

Más de treinta años después, esos mismos ejemplares ocuparon un lugar en mi propia biblioteca como parte de una memoria familiar. Desde mi vínculo como estudiante con la cátedra de Historia de la Educación

General de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se abrió la posibilidad de volver sobre ellos con interrogantes renovados y convertirlos en un problema de investigación. ¿Cómo circularon las ideas pedagógicas de Paulo Freire por América Latina? ¿Quiénes fueron los sujetos promotores de su divulgación? ¿Mediante qué vehículos circularon sus propuestas pedagógicas? ¿Quiénes fueron sus primeros lectores y de qué modo se apropiaron de sus propuestas?

Los estudios sobre Paulo Freire en el campo de la historia de la educación argentina han puesto la mirada principalmente sobre los modos en que sus ideas pedagógicas influenciaron en la conformación de ciertas modalidades del sistema educativo o en programas de alfabetización a fines de la década de 1960. Por otro lado, a la hora de analizar su obra, ha prevalecido una historiografía centrada en el análisis del discurso en tanto autor así como biografías intelectuales. Resta todavía explorar las agencias que materialmente pusieron a disposición su obra y caracterizar los particulares modos en que diferentes comunidades de lectores se apropiaron de ella.

Mi proyecto de investigación busca desarrollar una historia intelectual de la pedagogía nutrida de los aportes de la historia del libro y de la lectura. En ese sentido, la noción de circuito de comunicación de Robert Darnton¹ resulta útil para comprender la dinámica históricamente situada de la circulación de libros, y analizar el modo en que se producen y se difunden por una sociedad dada. Un circuito de comunicación implica un proceso que va del autor al lector pasando por gran variedad de actores intermedios (editores, traductores, libreros, distribuidores, comentaristas, entre otros) que requieren ser analizados con detenimiento y de modo específico.

Asimismo, estas perspectivas renovadas de la historia intelectual invitan a prestar atención a los procesos de recepción activa de las ideas² y a las prácticas de lecturas en tanto actos de apropiación cultural³. Prácticas de lecturas que se desarrollan asociadas a comunidades de interpretación⁴ y de sentimiento⁵ que circunscribe un modo particular de interpretar un texto y que son productos de lazos tejidos por quienes no sólo comparten lecturas de la realidad sino sensibilidades y aspiraciones.

Un curioso ícono que acompañaba las portadas de los libros de Paulo Freire resultó ser el punto de partida para empezar a desentramar la circulación material de las ideas freireanas. Un pequeño bote con una gran cruz como mástil surca dos olas ondulantes representando la doble alianza que el Dios de los cristianos había establecido con su pueblo asociando al Arca de Noé y el Nuevo Testamento. El ícono pertenecía a Tierra Nueva, una editorial protestante con sede en Montevideo que se jactaba

de poseer los derechos exclusivos de la obra de Paulo Freire para su publicación en castellano.

Esta editorial se creó a fines de 1969 en el marco de la Secretaría de Publicaciones de Iglesia y Sociedad en América Latina (ISAL), un agrupamiento de militancia religiosa movilizado por la situación política y social del continente a partir de la Revolución Cubana. A su vez, ISAL pertenecía a una red trasnacional de iglesias protestantes con sede en Ginebra nucleada en torno al Consejo Mundial de Iglesias (CMI), institución creada a mediados del siglo xx con una fuerte impronta ecuménica. En este sentido, esta experiencia de divulgación de ideas pedagógicas de carácter internacional puede inscribirse en una larga historia de vínculos e intercambios entre el centro y la periferia desde principios del siglo xix⁶.

Julio Barreiro (1922-2005) fue uno de los actores más destacados en esta empresa editorial y desempeñó un rol importante en la divulgación de la pedagogía freireana. Miembro de la Iglesia Metodista de la Aguada (Montevideo), Barreiro estudió abogacía en la Universidad de la República y se desempeñó allí como docente. A partir de 1967, en el marco del programa de ISAL Educación para la Justicia Social comenzó a intercambiar correspondencia con Paulo Freire y a entrevistarse con él en Santiago de Chile. Por su pertenencia al campo de la izquierda uruguaya fue perseguido y obligado a exiliarse en Buenos Aires a inicios de 1974, donde continuó su labor editorial hasta principios de la década de 1980.

Tierra Nueva publicó *Educación como práctica de la libertad* (1969), *Pedagogía del oprimido* (1970), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973) en Montevideo y Buenos Aires, y *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977) en México. Asimismo, otros textos del pedagogo brasileño aparecieron en la revista *Cristianismo y Sociedad* de ISAL y en el suplemento *Fichas Latinoamericanas*, donde se ponía en circulación el “método” para los procesos de “concientización política”, como así también una serie de reflexiones teológicas producidas por el propio Paulo Freire.

La editorial nacida en Uruguay se apoyó en una red de sellos editoriales y librerías protestantes en más de diez países de América Latina para distribuir la novedad pedagógica. Pero esta novedad no sólo circuló por los circuitos ecuménicos sino que se convirtió rápidamente en un éxito comercial en el mercado secular de libros, en plena expansión a principios de la década de 1970. Una variable importante en este sentido fue la alianza editorial con Arnaldo Orfila Reynal, director de la editorial Siglo xxi en México, la cual le permitió a Tierra Nueva contar con un canal de distribución para cubrir la creciente demanda de lectores interesados en la pedagogía de la liberación.

De este modo, los textos de Paulo Freire circularon rápidamente por toda América Latina y fueron recepcionados por distintas comunidades de lectores asociadas a iglesias, universidades, sindicatos docentes, agrupaciones políticas, experiencias de reforma agraria, entre otros. Las publicaciones periódicas de carácter político e intelectual, y particularmente la prensa educativa de las décadas de 1960 y 1970, conforman un corpus empírico pertinente para aproximarse a este mundo de articulaciones entre textos, libros y lectores que propicia la historia intelectual⁷.

La historia del proceso de edición y circulación de estos libros puede ser reconstruida gracias a la pervivencia de los archivos de la editorial en una biblioteca de teología ubicada en el barrio de Flores en Buenos Aires y a partir de entrevistas a miembros de la comunidad protestante en ambas orillas del Río de la Plata. Documentos de archivo y testimonios permiten entonces reconstruir un proceso de divulgación intelectual atravesado por apuestas políticas, opciones religiosas, persecución, exilios y producción en tiempos de dictaduras en América Latina.

En esta línea, la investigación busca contribuir también al área de la historia reciente de la educación que se viene consolidando en los últimos años en la Argentina. Como sostiene Claudio Suásnabar,⁸ la historia reciente de la educación ha puesto el acento en la última dictadura y su carácter destructivo en materia educativa; resta avanzar en la descripción y análisis de las formas de producción intelectual y pedagógica antes y durante los años de la represión en la Argentina. En este sentido, reconstruir el circuito de comunicación de la pedagogía de Paulo Freire permite marcar cambios y continuidades en distintos escenarios políticos, tales como los propiamente abocados a la censura ideológica. La apertura y la desclasificación de algunos archivos de la represión, como el de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, resultan auspiciosas a la hora de acceder a documentación que detalla los modos específicos de vigilancia a editoriales y lectores.

Este proyecto de investigación es, finalmente, producto de una articulación entre memorias familiares, prácticas de oficio aprendidas al interior de una cátedra y una gran cuota de curiosidad por aquellas ideas políticas y pedagógicas del pasado reciente que permanecen aún en un proceso abierto de lecturas que les dan forma y continuidad. Entre el trabajo de archivo y la escena de escritura, la necesidad de explicar y comprender se abre camino en una operación historiográfica que espera contribuir con renovados interrogantes y hallazgos al campo de la historia de la educación.

Federico Brugaletta. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante diplomado de Historia de la Educación General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Becario de Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Plata.

NOTAS

- ¹ Darnton, R.: *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- ² Jauss, H. R.: “Estética de la recepción y comunicación literaria”, en *Punto de Vista*, 12, 34-40, 1979/1981.
- ³ De Certeau, M.: *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1980/2007.
- ⁴ Fish, S.: “¿Hay un texto en esta clase?”, en Elías José Palta (comp.), *Giro lingüístico e historia intelectual*, Bernal, UNQ, 1987/2012, pp. 217-236.
- ⁵ Appadurai, A.: *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ⁶ Roldán Vera, E.: “Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente”, en M. Caruso & H. Tenorth, *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica, 2011, pp. 297-339.
- ⁷ Chartier, R.: *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, España, Gedisa, 2005.
- ⁸ Suásnabar, C.: *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria, 2013.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

REFLEXIONES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PRIMER PERONISMO

Eva Mara Petitti

La invitación a resaltar las novedades que mi proyecto de investigación en curso puede aportar a un campo en creciente renovación como el de la historia de la educación representa una oportunidad para reflexionar sobre mi interés en la relación entre la educación primaria y el primer peronismo. La primera percepción que tuve cuando inicié las lecturas sobre este tema fue que se había escrito suficiente al respecto. Sin embargo, un examen más detenido mostró que el acento estuvo puesto antes en los aspectos doctrinarios que en los alcances y los límites que presentaba esta área en tanto política social, cuestión sobre la que me interesaba profundizar. Con el fin de delimitar el espacio de mi exploración, tomé una experiencia provincial para analizar cómo se administró la escuela primaria. Elegí Buenos Aires, ya que si bien tiene una serie de especificidades que la convierten en un caso particular —por su peso demográfico, económico y político—, puede ser considerada, como ha señalado Pablo Pineau, una suerte de “laboratorio” de las políticas educativas nacionales.¹

La indagación empírica en paralelo a la lectura de aquellos trabajos que traían a la luz y cuestionaban el proceso que algunos historiadores denominaron “la normalización”² o el “desarme”³ de los estudios sobre el primer peronismo fueron perfilando mis preocupaciones. Por un lado, poner en consideración el concepto de “peronización” que circula en los

estudios sobre la educación durante esos años; por otro lado, repensar los criterios de la historia política para periodizar la historia de la educación. A continuación me detengo en cada una de ellas, advirtiendo que si bien la primera se encuentra respaldada por una investigación recientemente desarrollada, la segunda se enmarca en un proyecto aún en ciernes, para finalmente ponerlas en diálogo.

1. Uno de los principales problemas que las ciencias sociales procuraron responder a través del estudio de la educación durante el peronismo ha sido la “politización” de la población y de las prácticas sociales. Las respuestas se buscaron en los rituales, los contenidos y los libros escolares, por ello estas cuestiones han despertado mayor atención. Aunque esos temas fueron analizados para períodos que abarcaron desde la organización del sistema educativo hasta la actualidad, el peronismo habría avanzado aún más en la “politización” de la educación, llegando a su “peronización”.⁴ La utilización de este último concepto tomó forma en los argumentos “desperonizantes” de la Subcomisión Investigadora de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 1956, presidida por Juan Mantovani. Esta tipificación daba por supuesta tanto la homogeneidad y verticalidad del gobierno peronista como el consenso pasivo por parte de la sociedad civil.⁵ De esta forma, la heterogeneidad y la complejidad, no solo dentro del equipo gobernante sino también de la sociedad, se fueron oscureciendo. Lo que encontré al desmontar y poner en tensión las fuentes oficiales fue que las políticas finalmente adoptadas —en lo que hace a la organización institucional, los contenidos y libros de texto, por ejemplo— resultaron de una serie de negociaciones que implicaron acuerdos y divergencias en las que participaron grupos sociales con diversos intereses y proyectos, entre los cuales, más allá de los designios de socialización política, los aspectos técnicos ocuparon un lugar importante en su diagramación.

Por otra parte, la incorporación de fuentes inéditas me permitió indagar en la relación entre el gobierno peronista, los maestros y los padres de alumnos y observar que los intentos de este por controlar la acción de la sociedad civil a partir de una serie de reglamentaciones elaboradas por el aparato estatal, no implicaron que dicho control se hiciera efectivo. La persistencia de proyectos y normativas sancionadas con esta intensidad dan cuenta de los impedimentos que tuvo el gobierno para regimentarlas. Además, esta dificultad se evidencia en ejemplos concretos como la participación de padres de alumnos vinculados a la oposición partidaria en asociaciones cooperadoras o el accionar de los maestros respecto a la reforma del estatuto docente.

2. La inscripción de la educación durante el peronismo en una línea de tiempo mayor la encuentra más ligada a los años 30 que al período posterior a su caída. No se trata de un rasgo distintivo de la educación. En el marco de la “normalización” a la que me refería más arriba, se ha hecho hincapié en la continuidad con los años precedentes, develada tanto a partir del contraste entre las metas y los resultados de los gobiernos peronistas, como del énfasis en los aspectos modernizantes de los gobiernos conservadores. Asimismo la relación entre peronismo y Estado ha sido objeto de numerosas investigaciones, las cuales han señalado a 1955 como un punto indudable de ruptura, conllevando a un “encapsulamiento” en su década fundacional.⁶

Al estudiar la educación primaria durante el peronismo me interesó mostrar que más allá de los aspectos persistentes, que implicaban la perpetuación de ciertas prácticas heredadas de las gestiones anteriores, tuvo lugar una serie de acciones que conllevaron una transformación cualitativa en el área educativa en lo que respecta a la incorporación de actores hasta entonces no contemplados por el sistema educativo provincial y la introducción de conocimientos especializados. Si bien las políticas educativas fueron menos eficientes de lo que las autoridades planificaron —en lo que respecta a los plazos y los instrumentos para su ejecución—, el impacto de los resultados desde el punto de vista de los actores sociales, que había quedado oscurecido por los enfoques centrados en los aspectos doctrinarios, fue mayor. De esta forma se favoreció la transformación en la concepción de la educación, donde la alfabetización, aunque continuó siendo un horizonte a alcanzar, dejó de ser el único objetivo.

A modo de hipótesis considero que estas medidas signaron las políticas educativas de los años siguientes. En un trabajo sobre la etapa 1955-1958, concluí que a pesar de que la normativa sancionada entre 1946 y 1955 —relativa a la ley de educación, la organización institucional, la especialización de ciertas áreas, el estímulo a la escuela rural y la formación docente— fue objeto de duras críticas, con la excepción de aquellos aspectos relacionados con la explicitación de la doctrina, se mantuvo en gran parte. Siguiendo esta línea, me interesa reposicionar la educación durante el peronismo en un arco temporal mayor, extendiendo la indagación empírica hasta 1966. Para ello además de estudiar la legislación comencé a realizar un seguimiento de las acciones de aquellas direcciones del Ministerio de Educación relacionadas con innovaciones pedagógicas —orientación vacacional, psicología educacional, escuela para padres, educación preescolar, educación especial— y de las trayectorias de los funcionarios estatales y los referentes intelectuales del peronismo que continuaron durante la década de 1960.

3. El abordaje que ensayé reconsidera el concepto de “peronización” de la educación dando mayor agencia a los actores sociales y priorizando los aspectos educativos más allá de los políticos a la hora de periodizar, matizando el quiebre que habría implicado el derrocamiento del peronismo. Se trata de dos ejercicios que se encuentran vinculados y que pretenden deconstruir la caracterización de las políticas educativas de esos años en tanto centralista y autoritaria. Una concepción que, heredada de los argumentos desperonizantes, ha dejado su huella en los circuitos de producción académica.

Así también, ambas propuestas permiten reflexionar sobre los múltiples aspectos de la educación primaria del período investigado —culturales, económicos, políticos, sociales y técnicos— y son significativas a la hora de elaborar un relato que rescate los rostros humanos del Estado peronista que entran en tensión, en el que la escala de grises reemplace los binomios y los procesos de largo plazo los relatos rupturistas.

Eva Mara Petitti. Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigadora del Conicet. Autora de la Tesis de doctorado: *La educación primaria durante el peronismo. La experiencia de la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2014.

NOTAS

¹ Pineau, P.: *La escolarización de la provincia de Buenos Aires. Una versión posible (1875-1930)*, Buenos Aires, CBC y FLACSO, 1997.

² Acha, O. y N. Quiroga: “Pliegues de la normalización de los estudios sobre el primer peronismo: complementos y aclaraciones”, 1997, en AA. VV., *Los estudios sobre el primer peronismo. Aproximaciones desde el siglo XXI*, Instituto Cultural, La Plata, 2009.

³ Palacio, M.: “Desarmando el peronismo: estudios recientes sobre el período ‘clásico’”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, París, 2010, pp. 1-11.

⁴ Sobre el uso de los conceptos politización y peronización en los estudios sobre el peronismo, véase N. Quiroga, “Cosas dichas al pasar: ‘polarización’, ‘politización’ y ‘peronización’ como categorías blandas en la historiografía sobre primer peronismo (1945-1955)”, 2009, en *Revista Estudios del ISHIR*, año 3, n.º 7, 2013.

⁵ Trascendiendo los análisis restringidos a la clave del clientelismo, Acha indagó en los vínculos entre partidos políticos y asociaciones, a partir del concepto de sociedad política. Acha, O.: “Sociedad civil y sociedad política durante el primer peronismo”, en *Desarrollo Económico*, vol. 44, n.º 174, 2004.

⁶ Acha, O. y N. Quiroga: *El hecho maldito. Conversaciones para otra historia del peronismo*, Prohistoria, Rosario, 2012, p. 42.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

ACTORES, PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN LA EDUCACIÓN PAMPEANA

Silvia Libia Castillo

Historiar y conocer la educación de la actual provincia de La Pampa es un desafío. Vasta extensión del territorio, condiciones climáticas adversas, población desperdigada, olvidada por las políticas oficiales nacionales en tramos de su recorrido histórico, sobre todo en las primeras décadas del siglo xx... entre escollos, estas tierras pedían atención.

Historiadores y geógrafos han escrito sobre ella. En un contexto signado por la desazón y la incertidumbre marcaron la identidad del Territorio Nacional de La Pampa aquellos habitantes caracterizados por Sergio Maluendres¹ como los migrantes transoceánicos, en su mayoría españoles e italianos, quienes llegaron al territorio pampeano posesionados por la quimera del trigo. Traían de su lugar de origen la cultura del laboreo de las tierras. Situados en la inmensidad de las pampas se dedicaron a la economía agrícola-ganadera y contribuyeron de manera significativa al desarrollo productivo de la zona. La educación desde entonces se inscribió en los postulados del progreso, aunque no fue tarea fácil. Hasta el acceso mismo a la condiciones requeridas por la ley 1.420 resultó dificultoso. El territorio pampeano fue una paradoja: la aspirada educación frente a un escenario físico y político que no favorecía.

Muchos interrogantes comenzaron a entramarse en quienes estamos abocados al campo de historia de la educación regional en torno a cómo se fue venciendo el descontento que generó tanta aridez. Con el afán de

reconstruir la educación pampeana en la propia cartografía social, desde el año 2007 con la doctora Lucía Lionetti (UNICEN) y un grupo de investigadores de la UNLPam formamos equipos de investigación² y tuvimos en la mira el firme propósito de reconstruir los procesos alfabetizadores promovidos por la escolarización pública en la región pampeana entre 1900 y 1960, vinculados al acontecer nacional.

El enfoque culturalista es el que mejor nos posicionó en la cuestión de la historicidad del fenómeno educativo, partiendo del supuesto de que los procesos educativos se imbrican en un proyecto global de sociedad. Desde esa perspectiva, coincidimos en contemplar la educación como un bien de cultura, como síntesis de cultura, como individualizadora de cultura, como conservadora de cultura y como transformadora de cultura³. A partir de estas premisas nuestros proyectos de investigación se propusieron avanzar en el análisis sobre la complejidad de lo educativo en la realidad pampeana de la primera mitad del siglo xx, con extensión a los años sesenta.

Esbozamos algunas líneas de trabajo y nos es posible en este tramo de nuestro recorrido de investigación hacer algunos aportes. Procuramos contribuir al campo específico de la historia regional de la educación con una fuerte impronta empírica a los efectos de iluminar sobre el tipo de prácticas educativas ensayadas, los rasgos de las instituciones escolares y las estrategias de los sujetos sociales involucrados, especialmente el magisterio en contextos urbanos y rurales, buscando captar singularidades y especificidades que presentaron esos procesos educativos en el ámbito pampeano.

406

Con la atención puesta en los agentes educadores en el territorio pampeano, dos historiadoras santarroseñas analizaron el elenco de los maestros normalistas para mostrar aristas desconocidas de estos actores educativos en el territorio nacional. Trabajaron sobre normalistas que vinculados al Consejo Nacional de Educación generaron espacios de sociabilidad y prácticas intelectuales relevantes en el marco político y cultural, dentro de ese espacio de reciente reconfiguración. Los consideraron además traductores culturales y promotores de proyectos políticos e intelectuales de mayor alcance, además de impulsar la creación de escuelas normales y colegios nacionales, bibliotecas y otras asociaciones culturales como las primeras asociaciones de maestros.

Las voces de los investigadores abocados al tratamiento de macropolíticas y diseño de modelos educativos mostraron cómo en los años 30 y con la presencia en la escena nacional del régimen conservador se desarrolló un fuerte intervencionismo que encontró como correlato el incremento del control social y de las prácticas coercitivas. No obstante ello, presentaron

experiencias de sectores subalternos,⁴ como maestros, directivos e inspectores escolares, que en algunos casos se apropiaron de estrategias de control para constituir una microhegemonía institucional y permitieron incrementar el ejercicio de la militancia gremial al alcanzar un mayor número de afiliados durante la coyuntura de crisis.

Al respecto puede decirse que en numerosas ocasiones hubo negociaciones, apropiaciones y mutaciones desde la subalternidad. En los trabajos sobre la escolarización de la infancia en ámbitos rurales se percibió que esa alteridad debía ser civilizada. En relación con el mundo rural la escuela debía civilizar a sus pobladores, a los campesinos. Al explorarse la fundación de escuelas rurales en el Territorio Nacional Pampeano en las primeras décadas del siglo xx las estudiosas de dicha línea consiguieron mostrar cómo los propios vecinos de las comunidades reclamaron por la radicación de escuelas con el propósito de que sus hijos fuesen instruidos en las luces del credo alfabetizador.

En ese escenario rural y en los albores del siglo xx, las prácticas del magisterio fueron inherentes a la propia realidad: lugares de trabajo inhóspitos. Los maestros desprovistos de formación para estos contextos en su trayectoria normalista hicieron la experiencia formadora en su propia práctica, reinventando herramientas y estrategias de enseñanza, poniéndose en evidencia lo que Raymond Williams⁵ considera respecto las tensiones formadoras entre la conciencia oficial y la conciencia práctica.

Sobre los procesos alfabetizadores de la época y las prácticas del magisterio, se analizó la posición de los aborígenes como sujetos a ser educados en las escuelas. Se recuperaron experiencias de las poblaciones ranquelas de la provincia de La Pampa bajo la égida del desarrollismo y la pedagogía tecnocrática en los sesenta. Reveladoras resultaron las palabras de un ranquel que reafirmó su condición de “aborigen” de la región. Pero esta aproximación no se hace desde el lugar unívoco de la dominación/subordinación. Los aborígenes en tierra pampeana no aparecen como pasivos frente al proceso de aculturación. No fueron víctimas sino actores de la historia que desde su lugar de subalternidad resistieron e impugnaron más allá del aparente acatamiento silencioso⁶. Aún más, algunos voceros de la comunidad ranquel reclamaron ante las autoridades para que abrieran escuela con el propósito de alfabetizar a sus hijos en la cultura blanca. No obstante, la deuda de integración desde la diversidad es una asignatura pendiente para la escuela en la Argentina.

En cuanto a los procesos de formación del magisterio, puede decirse que en los sesenta los maestros estaban formados para la urbanidad. Los que fueron comisionados en los poblados rurales atravesaron una experiencia en la que vivenciaron el acercamiento con lo ajeno. Algunos edu-

cadoreos llegaban a las escuelas donde habían sido designados, pero no preparados para ello, en camiones de transporte de mercaderías, en tren, en automóviles de sus padres o por la solidaridad de los automovilistas de las rutas, según dan cuenta sus mismas narraciones.

Fue revisada también la formación del magisterio en términos didácticos y pedagógicos, lo que hizo posible advertir algunas tensiones entre los ejes de formación de la escuela normalista de matriz positivista y el posicionamiento de algunos pedagogos y maestros que en sus relatos irrumpieron con quiebres y rupturas como defensores de ideas escolanovistas y promotoras de una educación más espiritual e integral. Claro que si atendemos a que la Escuela Nueva ya se entronca con los tiempos del positivismo argentino el escenario pedagógico resulta más complejo de ser interpretado.

Quien analiza en estos proyectos de investigación la cultura escolar y los contenidos de enseñanza como parte de esa praxis educativa sistemática puede decir que los textos escolares como herramienta escolar estaban solapados con la intención política hegemónica que conllevaba implícitamente la propuesta editorial; esto, con relación a categorías que definen las representaciones de familia, de ciudadanía y de identidad. Puede observarse en dichos textos la idea de que en los sesenta se fue construyendo una imagen de familia y de sociedad ideal, una sociedad que miraba las marcas del progreso, el desarrollo tecnológico y que invisibilizaba la cuestión de problemáticas sociales, se evitaba el conflicto y se propendía a una sociedad armónica.

408

Como balance preliminar, aquellas expectativas depositadas en la escuela, tal como advertimos a partir de registros documentales y relatos, fueron rebasadas por la dinámica social y las demandas de las propias comunidades. Por lo tanto, un aspecto significativo fue comprender el alcance y los límites que tuvieron los proyectos educativos frente a las posibilidades y adversidades en cuanto a la recepción de las políticas educativas, la apropiación y adaptación o resistencia, a partir del contacto con diferentes ambientes socioculturales. De allí que no se puede hablar de un proyecto educativo hegemónico llevado de un modo lineal y unívoco, sino más bien signado por el terreno de la lucha y de la confrontación.

Este conjunto de aportes sugiere que hacia adelante nos queda un promisorio futuro para seguir investigando sobre ese complejo mundo de lo educativo como expresión de lo social. Para avanzar en esa dirección se deberán cruzar datos más exhaustivos de esa diversidad que presenta el espacio pampeano y la propia realidad escolar.

Silvia Libia Castillo. Doctora en Historia por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Compiladora junto con L. Lionetti de *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*, Santa Rosa, EdUNLPam, 2014.

NOTAS

- ¹ Maluendres, S. (2001): “El proceso de conformación de la frontera productiva en La Pampa”, en Lasalle A. M. y A. Lluch (comp.), *Arando en el desierto. Itinerario fotográfico de la colonia francesa de Telén. Pampa Central, 1900-1914*, Santa Rosa, UNLPam, FCH.
- ² Proyectos dirigidos por la doctora Lucía Lionetti y codirigidos por la doctora Silvia L. Castillo: “La educación pública en la provincia de La Pampa: discursos, prácticas y actores sociales (1955-1970)”, 2008-2012, y “Actores, prácticas y discursos en el campo educativo en el territorio pampeano, primera mitad del siglo xx”, 2012-2015.
- ³ Guichot Reina, V. (2007): “Pasado, presente y perspectivas futuras”, en *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 8, Buenos Aires, SAHE-Prometeo, p. 39 a 78.
- ⁴ Chatterjee, P. (2008): *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, Siglo xxi.
- ⁵ Williams, R. (1958-1977): *Cultura y sociedad 1780 a 1950*, Londres, New York, Oxford, University Press.
- ⁶ Sobre la visión de la cultura indígena véase Mandrini, R. J. (comp.) (2004): Los indígenas de la Argentina. La visión del “otro”. Selección de documentos del período colonial, Buenos Aires, Eudeba; Mandrini, R. J. (ed.) (2006): *Vivir entre dos mundos: conflicto y convivencia en las fronteras del sur de la Argentina. Siglos XVIII y XIX*, Buenos Aires, Taurus.

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA SENSIBILIDAD ANTE LA MUERTE EN LOS LIBROS DE LECTURA DE LAS DÉCADAS DE 1920 Y 1930

Betina Aguiar da Costa

¿Qué se decía sobre la muerte en la escuela? ¿Qué se enseñaba sobre la muerte en los libros? ¿Y sobre el morir? Estas fueron algunas preguntas que surgieron a partir del trabajo en los proyectos en torno a la historia de la sensibilidad, de la estética y de las emociones en la escuela argentina que se vienen desarrollando desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigidos por Pablo Pineau, junto a investigadores de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de La Plata¹.

Me apropié de estas inquietudes y en el marco de estos proyectos, bien acompañada en la tarea por los colegas, arribé a un campo en plena proliferación temática como es el de la historia de la educación. Comencé a desarrollar el proyecto de investigación en curso sobre las representaciones de la muerte en la escuela argentina en las décadas de 1920 y 1930, y el modo en que estas se relacionan con la educación de una nueva sensibilidad ante la muerte. ¿Cómo elaboró la escuela una sensibilidad, en sentido amplio, frente a la muerte en este período?; ¿qué emociones y comportamientos ante la muerte se enseñaban como apropiados o correctos en la escuela?; ¿cuáles fueron las emociones permitidas y las negadas?; ¿de qué tipo de muertes se hablaba y de cuáles no?; ¿por qué?

“Leonilda va a cumplir seis años. Tiene por sobrenombre *La Pula*. Es rubia, de cabello *rizado*. Sus ojos son azules, claros. Su graciosa carita

expresa bien su modo de ser, suave y afectuoso. Cuando habla parece que acaricia: tan dulce es su modo de decir. [...] Es de muy buen corazón y tiene sentimientos que no parecen propios de su edad. Hace poco se murió su hermanita, Nelly, la única que tenía. La llamaba *Pilili*. A la Pula la habían llevado a casa de unas tías antes de que Nelly muriese. Cuando volvió a la suya, preguntó: ‘Mamá, ¿dónde está Pilili?’. La pobre madre quiso hablar, pero no pudo. Señaló al cielo con el dedo y abrazó a su hijita sollozando. La Pula no dijo ni una palabra, pero apretó fuerte, fuerte, a su mamá, y la cubrió de besos. Cuando el padre volvió de su trabajo, ella corrió a su encuentro y le dijo: ‘Papacito, no le hables a mamá de Pilili para que no llore’.”

Este es uno de los más de treinta cuentos en los que se habla de la muerte, entre otras tantas representaciones e imágenes de esta, que aparecen en la serie de libros de lectura para grados elementales *El libro del escolar*, creada por Pablo A. Pizzurno. Serie de libros que contó con una veintena de ediciones desde 1901 hasta bien entrada la década de 1920 y se utilizó en las escuelas hasta la década de 1940.

El cuento “La Pula” narra la historia de una niña a la que se le muere su única hermana, y estaba dirigido a niños de ocho a diez años. Este breve relato, a modo de ejemplo, permite destacar algunas cuestiones en torno a las representaciones de la muerte y la sensibilidad frente a esta, que se estaba configurando en la época. Después del impacto inicial que supuso dar cuenta de una presencia de la muerte en los textos (actualmente, por el contrario, es una gran ausencia) y, en particular, de las muertes infantiles, que es una temática que se repite en los diferentes libros de lectura utilizados en el período,² hay otras cuestiones que hacen a la sensibilidad ante la muerte que se repiten también en este cuento y que quisiera remarcar.

Una de ellas es la marca del inicio de la que será una gran modificación en el espacio del moribundo y su entorno, personas y objetos materiales. La niña es sacada de su casa (la llevan con las tías) mientras su hermanita está moribunda. Por un lado, los niños ya no comparten el espacio con la muerte, se le retrae de la mirada, no es “civilizado” ese contacto tan cercano del niño con la muerte, no sólo es impúdico sino que también es insalubre. Por otro, para esta época se empieza a limitar el contacto con el moribundo y el acceso a su habitación, que un par de décadas después será, en la mayoría de los casos, la habitación del hospital y ya no la de la casa, rodeado de otros enfermeros y de un equipo médico, entre un sinfín de elementos y personas ajenas.

La aceptación e incorporación del discurso médico-higienista en todos los sectores de la sociedad es otra marca significativa del período y del tema investigado en la que no ahondaré aquí. La otra cuestión está directamente relacionada con la inquietud por *cómo* se configuran las diferentes

sensibilidades a lo largo del tiempo y qué rol ha tenido la escuela en su formación. Se trata de una nueva *educación sentimental*, la educación en la “correcta y normal” expresión de las emociones, en general, y ante la muerte, en particular, y el lugar central de los niños en ella. De la Pula se valora su madurez emocional y su entereza, dice Pizzurno: “Es de muy buen corazón y tiene sentimientos que no parecen propios de su edad”. Y esto lo ejemplifica narrando el modo en que la niña contiene y modera las emociones de sus padres ante la muerte de su hermanita, pidiéndoles que no lloren ni hablen de ella para no ponerse tristes. La moderación en los sentimientos, el no exteriorizar demasiado las emociones y guardar sus expresiones para el ámbito privado forman parte de los cambios propios de la época.

Después de las pestes de fines del siglo XIX en la Argentina y de las masacres perpetradas durante la Primera Gran Guerra en el ámbito mundial, el modelo de la bella muerte romántica, que había llegado hasta avanzado el siglo XIX, pierde absoluta vigencia, “una imagen nueva de la muerte está formándose: la muerte fea y oculta, y ocultada por fea y sucia”.³ La muerte comienza a volverse algo inconveniente y se acentúa el carácter indecente de hacerla pública, así como de mostrar el dolor que provoca.

Esto no significa que el recuerdo del difunto caiga inmediatamente en la indiferencia y el olvido, sino que el sentir que rodea a la muerte del ser querido pasa a tener un carácter cada vez más personal y privado. El imperativo es seguir con la vida cotidiana lo más rápido posible. El padre de la Pula, a quien se le acaba de morir una hija, aparece en el relato volviendo del trabajo. La muerte de un individuo deja de afectar solemnemente el espacio y el tiempo de su grupo social, modificándolo. En las sociedades urbanas y avanzadas técnicamente no hay tiempo de detenerse. “La sociedad ya no tiene pausas: la desaparición de un individuo no afecta ya a su continuidad. En la ciudad todo sigue como si nadie muriese”,⁴ dice Ariès, con un tono un poco melancólico. Se hace necesario, para poder continuar con normalidad, educar en el disimulo de los sentimientos y el autocontrol emocional.

El libro de lectura era un vehículo privilegiado para llegar a las familias de los escolares y modificar en ellas sus prácticas y comportamientos. El niño aparece también como vehículo para lograr esos cambios. El escolar ocupa el rol de enseñar a su familia los nuevos modos de comportarse y de sentir. Es él quien le enseña al adulto, en estos tiempos nuevos, cuáles son las emociones permitidas y cuáles las negadas, cuál el modo correcto de expresarlas y cuál no. A través del libro de lectura no sólo se llegaba al alumno sino también, e intencionalmente, a sus familias buscando modificar los patrones culturales de todo el grupo.

Desde la segunda mitad del siglo xx se hizo evidente que los modos de morir y de relacionarnos con la muerte cambiaron drásticamente para toda la sociedad, principalmente urbana; la muerte se ha medicalizado completamente, se muere en el hospital, ascética y ocultamente, en privado.

En el proyecto de investigación en curso pongo la mirada en el período que abarca las décadas de 1920 y 1930 para identificar cómo las modernizaciones y las profundas transformaciones culturales que se dieron allí produjeron cambios importantes en la sensibilidad colectiva y, especialmente, en las actitudes ante la muerte. Entiendo que la escuela fue una intermediaria fundamental en este período para la formación de una serie de nuevas costumbres y actitudes ante la muerte, así como de sentimientos y modos de expresar emociones en torno a ella, compartidos por grandes colectivos de la población. Me interesa ver de qué maneras la escuela se involucró en la configuración de una “nueva sensibilidad” ante la muerte. Poder observar y analizar cómo se educaron los nuevos modos de sentirla, al mismo tiempo que iba cambiando el modo en que ella nos llegaba, como efecto de las mismas modernizaciones del período.

Betina Aguiar da Costa. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autora con otros de *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Ed. Teseo, 2014.

NOTAS

- ¹ Los proyectos a los que hago referencia son: Historia estética de la escolarización en Argentina (Proyecto UBACyT); La educación sentimental: la estética escolar argentina en la primera mitad del siglo xx (Proyecto PICT); Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras (Proyecto UBACyT); La educación sentimental de las masas: estética escolar y cultura política en Argentina (1930-1955) (Proyecto PICT).
- ² Tanto los índices de mortalidad general como los de mortalidad infantil estaban en descenso desde comienzos del siglo xx, pero aún así seguía estando presente con fuerza.
- ³ Ariés, P. (2011): *El hombre ante la muerte*, Barcelona, Taurus, p. 636.
- ⁴ *Ibíd.*, p. 628.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UBA DURANTE EL PERONISMO

Guido Riccono

La investigación llevada adelante en la tesis de maestría titulada *Conflictos y transiciones en la Facultad de Filosofía y Letras al inicio y al final del primer peronismo* centró su atención en los cambios que se produjeron en la Universidad de Buenos Aires y en la facultad citada entre 1943 y 1956.

Si bien el peronismo gobernó el país entre 1946 y 1955, considerar los años previos y los posteriores es fundamental si pensamos en ciclos. En efecto, el golpe de Estado ejecutado por la logia militar conocida como Grupo de Oficiales Unidos en 1943 abrió un nuevo escenario nacional, insoslayable para comprender las características que adquirió la educación universitaria durante las presidencias de Juan Domingo Perón. En la tesis se sostiene la idea de que la oposición entre un gran número de profesores, autoridades y estudiantes universitarios y el gobierno peronista —aspecto profundamente debatido en las investigaciones específicas— halla sus motivos más importantes durante el conflictivo año 1945.

Dejando de lado el objeto de estudio, el rastreo del estado del arte del tema en particular arrojó una profunda división entre quienes han investigado el tema. La Universidad de Buenos Aires durante el primer peronismo fue interpretada desde dos enfoques opuestos. En primer lugar, por una corriente de pensamiento definida por su posición frente a dos elementos: la autonomía universitaria y los recambios en la plantilla docente de los años 1946 y 1947 (algunos investigadores incluyen las características de la universidad desde el punto de vista académico, enfatizando la falta de excelencia académica vivida durante esos años). Estos elementos son utilizados por quienes cuestionan la política educativa universitaria del peronismo, caracterizándolo como años de pérdida de autonomía y masivas expulsiones docentes al interior de las

universidades¹. En segundo lugar, la universidad durante el peronismo fue estudiada por académicos que poseen una valoración positiva del proyecto político inaugurado por el peronismo y, por esa razón, destacan dos elementos: la masividad alcanzada en términos de matrícula estudiantil y la gratuidad en el ingreso de los estudiantes en 1949, por un lado, y la representatividad del presidente en las masas populares quienes, juntos, llevaron a cabo un proyecto nacional y popular no comprendido o no aceptado en las casas de estudio².

Durante la década de 2000, una nueva interpretación de la universidad comenzó a arraigar a través de la relectura de lo sucedido durante los años peronistas. En esa dirección aparecieron trabajos cuya premisa fue alejarse del binarismo descripto en el párrafo anterior, caracterizando al peronismo desde el supuesto de considerarlo un fenómeno esencialmente heterogéneo y múltiple, esto es, correr el eje de atención ubicado exclusivamente en la persona de Perón, para visualizar al Estado, la universidad y sus componentes internos. Al mismo tiempo se ampliaron los estudios de caso, con el objetivo de analizar una situación particular del universo académico de los años peronistas.³

Con relación a los hallazgos, la investigación evidenció que, a pesar de que muchos de los aspectos que se desarrollaron durante el peronismo tenían antecedentes en los años previos, lo que encontramos fue un conflicto de tradiciones⁴ entre lo nuevo que vino a encarnar el peronismo en el poder y lo que existía como poder universitario. Sin embargo, esto no significó una total renovación de las estructuras de poder al interior de la universidad o una radical modificación de las plantillas docentes: más bien evidenciamos cierta continuidad entre los profesores entrantes y salientes de los años 1946 y 1947, es decir, vinculaciones académicas entre dos grupos de docentes que han sido caracterizados como opuestos: los docentes que perdieron sus cargos durante el peronismo y quienes se quedaron ejerciendo funciones, conocidos como Flor de Ceibo. De alguna manera, esta tesis permitió relativizar esta separación y cuestionar ese mote que no ayuda a comprender la complejidad de las relaciones y actores académicos del período.

Caracterizamos a la universidad durante el peronismo como un período heterogéneo en la educación superior con relación a: la democratización de la universidad frente a la sociedad y el rol asumido por ella frente a la sociedad y su relación con el Estado. A continuación detallaremos estos elementos.

Con relación a la democratización, el peronismo abogó y legisló una universidad abierta a las clases populares, y por eso se multiplicó la cantidad de estudiantes y de docentes durante esos años. Específicamente, fueron importantes en ese sentido la eliminación de los exámenes de ingreso y la gratuidad, analizados y especificados en la tesis.

Acerca del rol asumido frente a la sociedad, la universidad desplegó una política de extensión vinculada con diversos aspectos que estrechaban los la-

zos entre ella y la sociedad, algo que venía haciéndose visible puntualmente en la Universidad del Litoral y en la Universidad de La Plata desde hacía años atrás. La creación de una editorial universitaria, la política de extensión universitaria, el incentivo a la investigación focalizada en las zonas geográficas del país, la publicidad de los eventos universitarios como el Congreso Nacional de Filosofía, la creación de organismos que tendrán su equivalente años más tarde como el Conicet y la Comisión Nacional de Energía Atómica, los desarrollos en materia de salud, pero sobre todo la planificación de la política universitaria en el marco de un desarrollo específico de nación basado en la industrialización del país, fueron elementos centrales de una política universitaria tendiente a integrar la universidad a un proyecto de desarrollo específico. Sin embargo, la intervención del Poder Ejecutivo sobre la universidad y la eliminación de la autonomía que poseía fueron los elementos negativos de la política universitaria peronista. De alguna manera, como fue reflejado en esta tesis, Perón mismo justificó estas medidas sosteniendo que eran inevitables si se quería que la universidad acompañase ese cambio en el ámbito nacional.

En la lectura elaborada por la historiografía crítica sobre la intervención del peronismo en la universidad se hizo hincapié en el corte que significó el peronismo en términos de una carrera académica heredada de la Reforma de 1918, la forma de gobierno que asumió la universidad y la pérdida de autonomía en su relación con el Estado⁵. Con relación a la intervención del Estado, si bien fue un proceso complejo, es cierto que desde la década de 1930 venía configurándose un escenario permeable a estrechar la relación incluso desde adentro de la universidad. La forma que asumió esa intervención, sumada a los conflictos que sucedieron, la hizo inaceptable para un sector muy importante de la universidad, llegando hasta el punto de negarla como institución con fines académicos y, al retirarse hacia espacios alternativos como las revistas, difundieron una imagen de la universidad como asediada por elementos ajenos a ella y por un Estado que habría tendido a convertirla en un espacio netamente político y, por eso, académicamente vulgar.

Desde nuestro punto de vista, aquí jugó un rol central la cultura académica militante asumida por la universidad durante los años 1943 y 1946, caracterizada por hacer porosa la frontera entre las actividades estrictamente universitarias y las políticas que desempeñaba la universidad. La institución en su conjunto se caracterizó por la hegemonía de este perfil militante en contra de lo que se consideraba propio del espacio académico: el “hacer política” no estaba bien visto, y hasta quienes actuaban políticamente desmentían que lo estaban haciendo. La universidad no sólo hacía política, sino que se coaligó en un partido político con un programa determinado, lo que la ubicó en un terreno extrauniversitario y como competidor electoral⁶.

Al mismo tiempo, la universidad arrastraba desde 1930 el problema de la participación estudiantil en la designación de los docentes que apareció en la primera plana de los debates de los académicos y de los considerandos y decretos surgidos durante el primer año de gobierno de Perón. De este modo, hallamos que la cuestión de la política se vinculaba con el rol asumido por la universidad en el año 1945 y por los estudiantes al interior de las casas de estudios. Esta fue la justificación que utilizó Perón para llevar adelante la intervención de las universidades y procuró vincular la actuación política de la universidad y el rol de los estudiantes en las designaciones con las prácticas de la cuestionada década de 1930, caracterizada por el fraude y la corrupción. En sus discursos Perón incluyó, entre sus caracterizaciones, una referida a los estudiantes como instrumento de los políticos al interior de las casas de estudio y lo asoció a las designaciones docentes. A esto se sumaba la caracterización negativa que hacía Perón de la década de 1930, donde conjugaba fraude, corrupción política y gobierno de la oligarquía. Todo este arsenal funcionó para deslegitimar a la universidad durante el gobierno del GOU pero con mayor insistencia luego de la Marcha de la Constitución y la Libertad y el convulsionado año 1945, que fueron cruciales para preparar el camino y conseguir que la intervención tuviera argumentos que la sustenten.

El sector opositor no tenía ya lugar en una universidad que se había convertido en una arena de disputa política —en una universidad militante— y, por eso, no tuvo más remedio que retirarse a la sombra del vencedor: las revistas y los centros culturales paralelos. Como parte de su campaña, se encargó de desprestigiar académica y políticamente a la universidad que funcionó durante el peronismo.

Sin embargo, en la Facultad de Filosofía y Letras evidenciamos la relación entre los docentes entrantes y salientes de los años 1946 y 1947 en términos de currículum y vínculos entre ellos antes de la llegada de Perón al gobierno, así como pudimos completar el cuadro con los años de gobierno del GOU, donde destacamos la continuidad como rasgo central de la facultad opuesta a lo sucedido en el resto de la UBA, caracterizada por el conflicto y las desvinculaciones. Sin embargo, esta transición no generó una nueva plantilla docente, sino que se produjo un movimiento de abajo hacia arriba por parte de profesores que compartían cátedra hasta la llegada de Perón al gobierno. Es por eso que insistimos en la heterogeneidad del cuerpo de docentes de la facultad durante el peronismo, así como en relación con los decanos, entre quienes es posible observar que en su mayoría poseían una reconocida trayectoria académica en la facultad.

Más que diferencias de tipo académico lo que encontramos fue una fuerte tensión política y la imposibilidad de convivir en el mismo espacio. Si bien evidenciamos la presencia del gobierno en la facultad así como de los símbo-

los del peronismo institucionalizados, las plantillas docentes nos muestran un crecimiento en su cantidad, redes académicas similares a quienes se desvincularon y un grupo heterogéneo. En la facultad, además de la información acerca de los docentes y de las trayectorias clave de la vida institucional durante el peronismo como fueron los decanos, rastreamos cómo se desarrolló una política estatal con miras a la planificación y centralización de la información, así como una presencia fuerte de la simbología estatal y la revisión histórica propuesta por el Estado a partir de 1948, año de estabilidad al interior de la facultad. Asimismo, se ve también cómo se ajustó la economía a partir de 1950, a través del análisis de los presupuestos se puede observar un estancamiento del crecimiento que venía dándose desde 1946 y, finalmente, fue patente cómo los controles se extremaron en 1954 sobre la comunidad académica producto de la desestabilización que se vivía a escala nacional.

Guido Riccono. Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesor ayudante de Historia de la Educación Antigua y Medieval de la Universidad Nacional del Comahue. Tesis de Maestría: *Transiciones y conflictos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 1943-1956.*

NOTAS

- ¹ Véase Buchbinder, P. (2010) [2005]: *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires; Halperin Donghi, T. (2002): *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, Buenos Aires.
- ² Véase Cirigliano, G. F. J. (1973): *Universidad y Pueblo, planteos y textos*, Librería del Colegio, Buenos Aires; Recalde, A. (2007): *Universidad y Liberación Nacional*, Nuevos Tiempos, Buenos Aires.
- ³ Entre los trabajos que oficiaron de marco para la elaboración de esta tesis, menciono los siguientes: Fiorucci, F. (2011): *Intelectuales y Peronismo. 1945-1955*, Biblos, Buenos Aires; Graciano, O. (2008): *Entre la Torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en Argentina 1918-1955*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal; Juarros, F. (2001): *La universidad peronista: entre el desarrollo económico-social y la intervención. El caso de la UNT (1946-1955)*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Pronko, M. (2000): *El Peronismo en la Universidad. Fragmentos de una Memoria/Documentos*, Libros del Rojas, Buenos Aires; Somoza Rodríguez (2006): *Educación y política en Argentina (1946-1955)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ⁴ Véase Puiggrós, A. (2003): *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Galerna, Buenos Aires; Sigal, S. (2002): "Intelectuales y peronismo", en Juan Carlos Torre (dir.): *Los años peronistas (1943-1955)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- ⁵ Véase Buchbinder, P. (1997): *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, Eudeba, Buenos Aires.
- ⁶ Mangone, C. y J. Warley (1984): *Universidad y Peronismo (1946-1955)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

ÚLTIMA DICTADURA Y CAMPO EDUCATIVO A LA LUZ Y SOMBRA DE “EL CASO VIGIL” (1933-1981)

Natalia García

¿Qué tan lejos penetró la dictadura al interior de las escuelas argentinas? ¿Los muros escolares resistieron las prácticas criminales observadas en el período 1976-1983? ¿Qué sabemos sobre la cotidianidad escolar bajo el terrorismo de Estado? Ciertamente, la producción de conocimientos gestados en el campo de la Historia Reciente de la Educación Argentina ofrecería diferentes respuestas al calor de cambiantes perspectivas, intereses y objetos de estudios. Así, la inicial inquietud académica que guiaba los pioneros trabajos de la década de 1980 se afincaba en una medición sistémica, cuantitativa y cualitativa de los impactos de las políticas educativas aplicadas desde el 24 de marzo de 1976¹.

Aunque precursores y vitales para abrir la mirada sobre el período, tempranamente se evidenciaron unos límites metodológicos y epistemológicos que caracterizamos como un “problema de correspondencia”, asentada en una supuesta distancia material y simbólica entre cotidiano extra e intra muros escolares. En un orden teórico, se explicitaba que las miradas reproductivistas ya no resultaban eficaces, pues tales paradigmas suponían una pregunta por el consenso y la hegemonía que no tuvo lugar entre 1976 y 1983². Por su parte, la limitación metodológica remitía a un “control” de las variables de exploración, reconociendo la dificultad de dar con observables empíricos respecto de una “interiorización subjetiva” de axiomas, representaciones y discursos del régimen.

Específicamente, el autor aludido planteaba que “lamentablemente no hay estudios a los cuales acudir. Lo peor, en este caso, es que probablemente nunca los haya”³.

Pero aquella coyuntura histórica apuró la hipótesis de un espacio educativo “autónomo [...] que escapaba al ordenamiento que regía para el conjunto de la sociedad”,⁴ cristalizando la imagen de un corte y partición de realidades vividas entre escuela y sociedad, al tiempo que generó cierto estancamiento para la producción de nuevos saberes.

La potente obra de Carolina Kaufmann se abría con una demanda impostergable: el fin de los “silencios inviables”⁵ ligados a numerosas y diversas áreas de vacancia. Estas y otras publicaciones dieron un impulso disciplinar decisivo no solo en la agenda temática sino en virtud de las perspectivas teóricas sobre los objetos de estudio. Parcialmente, los avances sortearon el mero registro normativo y discursivo, palpando la encarnadura material y simbólica de la dictadura. En menor medida, se evaluaron las prácticas reales y efectos en terreno de la letra autoritaria más allá de las estadísticas.

Bajo tales inquietudes, iniciamos la investigación sobre el caso “Vigil”;⁶ esto es, la historia social, cultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil de Rosario (1933-1981). En estas breves páginas, cabe al menos presentarla como un complejo social, cultural y educativo de proporciones únicas en Argentina y América Latina. Una institución que nació de prácticas altruistas ligadas al uso del tiempo libre en una humilde biblioteca popular, al calor del asociacionismo barrial en el ancho y olvidado sur rosarino. De su seno, y en virtud de una potente fuente de financiamiento autónoma,⁷ emerge como asociación civil en 1959. En pocos años, y ya bajo el régimen mutualista, en “la Vigil” funcionaron: un jardín de infantes, un instituto secundario, una escuela primaria, un servicio bibliotecario, una editorial, un museo de ciencias naturales, un observatorio astronómico, una universidad popular, un centro recreativo, cultural y deportivo, talleres de producción (herrería, carpintería, automotores y construcciones), una caja de ayuda mutua, una guardería y un centro materno infantil.

La efervescencia de su vida institucional se apagó el 25 de febrero de 1977 por vía de un decreto inicialmente “normalizador” a cargo de la Marina, pero inmediatamente “liquidador” en manos del Ejército, dando paso a la destrucción de su patrimonio material y humano, por cuanto incluyó la desaparición forzada de ocho miembros de su Comisión Directiva y una veintena de docentes, cooperadores y estudiantes. El lento y viciado proceso judicial fue ciertamente dantesco; sus más de cuarenta inmuebles y valiosos bienes socioculturales, científicos y pro-

ductivos resultaron robados, saqueados, rematados y expropiados. Los innovadores proyectos colectivos fueron clausurados.

Tamaño obra colectiva y tan crudo desenlace produjeron —al correr de los años y la divulgación cuasi enteramente oral— un relato cargado de aventuras y figuras emblemáticas tajeado por dos tiempos y espacios irreconciliables que la hicieron potente, irrepetible y mítica, y otro día la volvieron víctima impotente, y más mítica aún. Por esto mismo, las fuentes primarias acopladas y/o tensionadas desde la riqueza de los testimonios orales fueron determinantes, al tiempo que desafiaron el arraigado imaginario de una destrucción documental total e irreparable. Por el contrario, el encuentro de numerosos archivos⁸ devino en cantidad y calidad de masa crítica que permitió un diálogo profundo entre la experiencia institucional y los escenarios históricos por los cuales discurrió, siguiendo sus períodos de pujanza (1959-1974); crisis financiera alcanzada por las políticas macroeconómicas (1974-1976) e intervención cívico-militar (1977-1981).

Por su parte, la metodología intervencionista exhibió un denodado interés respecto de la trama estrictamente escolar; un palpable esfuerzo castrense por sostener y conservar las escuelas en todos sus niveles, que finalmente pasaron a la órbita del Estado provincial en 1981. En ellas, no solo hubo destrucción sino producción de nuevos sentidos depuradores de orden pedagógico y político-ideológico. Decididamente, se visibilizaron unas singularidades intramuros que refutaron la imagen de un espacio autónomo y proteccionista. Sumado a todas las modalidades de la militarización educativa ya estudiadas,⁹ lo acaecido en estos establecimientos hablan de lo posible real en lo imposible imaginado para el mundo escolar, aun en dictadura. Así, las páginas se poblaron de probados genocidas disfrazados de pedagogos; violencia física y simbólica; “interrogatorios” a niños y jóvenes en las direcciones escolares; docentes portando (y ostentando) armas en las aulas; amenazas explícitas y solapadas; técnicas capilares del terror; tratamiento despótico y búsqueda de quiebres subjetivos.

Desde ya, tales novedades interrogan al campo disciplinar, pues... el caso Vigil ¿fue solo un caso? La llegada de nuevas producciones y acaso nuevos investigadores podrán acercar unas respuestas fehacientes. Alentamos entonces el ingreso decidido a las aulas, los pasillos, las direcciones y oficinas, no solo convocando las marcas de sus registros sino de sus registradores; esas voces que texturan los documentos, gestos que soportan los sobornos del tiempo sin perjuicio de sus resignificaciones, silencios emergentes, atmósferas e incluso súbitos olores. En suma, vehículos inesperados de las memorias que allí nos aguardan. Afortunadamente, aunque aun escasos, “ya hay estudios a los cuales acudir”.

Natalia García. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Profesora adjunta en la Facultad Humanidades y Artes y Facultad de Derecho e Investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario.

NOTAS

- ¹ Sin pretensiones ni espacio material para un estado del arte general o particular de los primeros años 80, caracterizamos lo dicho en Tedesco, J. C. (1983): “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”. En Tedesco, J. C., Braslavsky C., y Carciofi R., *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ² *Ibíd.* p. 26.
- ³ *Ibíd.* p. 69.
- ⁴ *Ibíd.* p. 70.
- ⁵ Kaufmann, C. (2001): *Dictadura y Educación*, tomo I: Universidades y grupos académicos argentinos (1976-1983), Buenos Aires, Miño y Dávila; Kaufmann, C. (2003): *Dictadura y educación*, tomo II: Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas (1976-1983), Buenos Aires, Miño y Dávila; Kaufmann (2006): *Dictadura y educación*, tomo III: Los textos escolares en la Historia Reciente, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ⁶ Producto de dos becas doctorales otorgadas por el Conicet, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNR) y en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) bajo la dirección Carolina Kaufmann. Véase: García, N. (2014): *El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981)*, Rosario, Ediciones FHUMYAR.
- ⁷ Nos referimos a las afamadas rifas “pagaderas en cuotas” que se vendían en muchas provincias argentinas, generando ingresos millonarios mensuales.
- ⁸ Para profundizar en el tema, véase García, N. (2013): “Archivos y memorias. El caso ‘Vigil’ y el corpus (re) aparecido”, *Revista Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 3 (2). En: <http://corpusarchivos.revues.org/524>
- ⁹ Véase Kaufmann, C. (2001), *ob. cit.*

**HISTORIAS EN MARCHA: TEMAS DE LA NUEVA GENERACIÓN
DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN**

RE-PENSAR EL ESTUDIO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS: UNA MIRADA DESDE EL PRESENTE Y FUTURO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Jorgelina Mendez

La invitación a escribir una reflexión sobre los aportes que mis trabajos de investigación hacen al campo de la historia de la educación, y hacerlo en el marco de las celebraciones por los veinte años de la SAHE, desde una propuesta que mira al futuro, fue también una invitación a mirar, pensar y re-pensar mi trabajo pasado, presente y futuro.

Nuestras investigaciones van madurando, complejizándose y tomando forma por nuestros recorridos académicos, las influencias que recibimos y los caminos que vamos eligiendo transitar. Pero también por los modelos de investigadores e investigaciones que adoptamos, los equipos de trabajo que vamos conformando y los directores que nos encaminan, nos alientan, nos empujan, en definitiva, nos forman.

Los primeros pasos dentro de la disciplina los di como ayudante de las cátedras Historia Social de la Educación I y II de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y luego como auxiliar de investigación en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales;¹ desde allí me inicié en la investigación comenzando con la tesina de licenciatura hasta llegar al actual trabajo en el marco de mi tesis doctoral que lleva por título: ¿Quién se

hace cargo de las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos (1960-1997)².

Pensando en esos trabajos no puedo evitar pensar en la palabra diálogo. Diálogo con otras disciplinas que me aportaron nuevos enfoques, me “prestaron” conceptos y me permitieron enriquecer las investigaciones y, a veces, aunque parecía desviarme del camino, no hicieron más que encausarme.

Mis inquietudes iniciales se definieron con relación al estudio de la formación docente y más específicamente a la formación de profesores durante la etapa de conformación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Al buscar contextualizar dicho proceso, desemboqué en otra inquietud: el rol del intelectual en educación. Si las creaciones institucionales, los momentos de reforma, de crisis o de redefiniciones los tenían como protagonistas no podía dejar de preguntarme: ¿quiénes eran?, ¿qué características compartían?, ¿cómo se legitimaba su intervención? Y, sobre todo: ¿qué relación compartían —si la tenían— con esa otra figura más clara y visible para nosotros a fines del siglo xx y principios del siglo xxi: el experto?

En la tesis de maestría busqué tímidamente dilucidar algunas de estas cuestiones en el marco de la emergencia de las ciencias de la educación y en el contexto de modernización de las ciencias sociales desde mediados del siglo pasado. Aquí fue indispensable el diálogo con la historia intelectual, la sociología de las profesiones y la sociología del conocimiento sin perder el horizonte de nuestra disciplina, la historia de la educación.

En el trabajo actual se condensan algunas inquietudes y se renuevan otras. Mi objeto de análisis sigue siendo la formación docente, específicamente las reformas que la atraviesan asumiendo que estas son eje fundamental de las políticas educativas y donde más claramente podemos observar las cuestiones que queremos analizar en el período que va desde la década del 60 hasta fines de la década del 90.

Si bien el estudio de las reformas no es novedad para el campo de la historia de la educación, busco introducir una perspectiva para su estudio en el sentido presentado por Viñao³ (2002) desde una mirada de larga duración que permita comprender los cambios y las continuidades que se esconden tras ellas. Considero fundamental renovar el estudio de las reformas educativas desde la historia de la educación, ya que permiten analizar el campo educativo de una manera integral. No solamente observar las políticas educativas, la normativa o las cuestiones ideológicas que están presentes en cada una, sino que, desde diversas ópticas, se puede observar al campo educativo en general. Por un lado, observar la conformación del campo intelectual, las influencias, los grupos intelectuales, las formas de

producción de conocimiento, entre otros asuntos. Por otro, evidenciar los mecanismos de elaboración de la política pública en general y de la política educativa en particular, los espacios o ámbitos donde se delinean y legitiman y los significados que entran en disputa. Sin contar los aportes que pueden hacer al estudio de los sujetos, el currículum, entre muchos otros.

En mi caso la preocupación está centrada en la elaboración de las reformas y, fundamentalmente, la pregunta es por tres aspectos que considero que nos ayudan a develar y comprender las transformaciones que ha sufrido el campo educativo en los últimos cincuenta o sesenta años. Estos tres elementos son: los reformadores, los ámbitos donde se delinean las reformas y los discursos desde donde se argumentan. Para el abordaje de esos tres aspectos es necesario revitalizar el diálogo ya ponderado.

La pregunta por los reformadores invita a poner en diálogo al campo intelectual con el campo político y en este sentido es interesante el camino iniciado por Suasnabar⁴ al analizar la institucionalización del campo disciplinar de la educación que, al mismo tiempo, me permite reconceptualizar mis trabajos previos en relación al campo intelectual de la educación⁵ (Mendez, 2014). De este modo, la figura del reformador permite analizar las transformaciones de ambos campos y de las relaciones que se producen entre ellos que impregnan a la educación en general.

Indagar los ámbitos donde se delinean las reformas pone una vez más en diálogo a la historia de la educación con la política educativa, ya que entendemos que el análisis de las políticas educativas sólo puede ser completo si se mira en perspectiva histórica, en la larga duración. Así es posible observar que, desde mediados del siglo xx, han emergido nuevos escenarios desde donde abordar el estudio de las reformas tales como organismos internacionales, multilaterales, *think tanks*, etc., que permiten ampliar la mirada clásica sobre el Estado.

En este sentido considero fructíferos los aportes de la educación comparada y, específicamente, del enfoque de la *Internacionalización* inaugurado por Jürgen Schriewer que nos proporciona un marco de referencia claro para analizar las políticas educativas nacionales en un medio global. De esta manera buscamos superar la mirada sobre lo local y estatal del abordaje clásico de la historia de la educación.

Finalmente si pretendemos analizar los discursos que argumentan las reformas, debemos recurrir a una combinación de analíticas entre las que se destaca el análisis político del discurso. Entendiendo a la educación en tanto práctica discursiva, esta perspectiva nos permitirá “analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los significados pedagógicos”⁶ pero también atender a las disputas por ciertos significantes. Así la mirada de larga duración facilita el análisis de la cons-

trucción de los campos de sentido en los cuales se articulan las diferentes reformas atendiendo a aquellos discursos que provienen de momentos previos, es decir, que se configuran apelando a las tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, siguiendo a Carli podríamos decir el *canon transhistórico*.⁷ Pero también aquellos discursos que delimitan un determinado clima de época generando “horizontes colectivos de sentido”⁸ promueven “horizontes discursivos”⁹ que permiten cristalizar determinados significantes como lo nuevo, lo propio de esta reforma.

No obstante, y retomando el punto anterior, en términos de una perspectiva de la internacionalización, buscamos trascender los límites nacionales y pensar en la construcción de “horizontes de referencia internacionales”¹⁰ desde donde es posible comprender cómo se promueven y se construyen dichas reformas en un marco que permita superar las posibilidades interpretativas que nos ofrece el análisis a escala nacional y la autorreferencialidad de muchos de ellos.

El esfuerzo por explicitar esta línea de trabajo y los aportes que puede realizar al futuro de las investigaciones en historia de la educación puede resumirse en reposicionar el estudio de las reformas educativas en la historia reciente complejizando la mirada desde el diálogo con otras disciplinas, y combinando abordajes teóricos y metodológicos que, sin recaer en un enfoque ecléctico irreflexivo, nos permitan atender toda la complejidad que supone abordar el campo educativo actual desde la historia de la educación.

426

Jorgelina Mendez. Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional del Quilmes. Becaria doctoral de Conicet, Ayudante diplomado del área de Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

NOTAS

- ¹ La Doctora Ana María Montenegro es la titular de ambas cátedras, además de la directora de dichos proyectos y de mi tesina de licenciatura y maestría. En la actualidad el proyecto de investigación se encuentra enmarcado en el Programa Historia, Política y Educación, dirigido por la Doctora Renata Giovine y codirigido por Montenegro.
- ² Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Directora: Doctora Renata Giovine. Codirectora: Doctora Myriam Southwell.
- ³ Véase Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- ⁴ Suasnábar, C. (2014): “La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales”,

- en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2013, 18 (octubre-diciembre). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14028945012>
- ⁵ Mendez, J. (2014): *De intelectuales a expertos. Las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales. El caso del centro de investigaciones en ciencias de la educación. Argentina, décadas del 60 y el 70*, tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes.
 - ⁶ Southwell, M. (2008): “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”, en Cruz O. y Echevarría L. (coord.), *El análisis político de discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*, México, Casa editorial Juan Pablos, PAPDI, México D. F., 2008.
 - ⁷ Carli, S. (2008): “La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo”, panel de cierre de las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Salta, 29, 30 y 31 de octubre.
 - ⁸ Giovine, R. (2012): *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*, Colección Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
 - ⁹ Southwell, M. (2007): “Profesionalización docente al término del siglo xx: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales”, en *Historia de la Educación. Anuario*, n.º 8, Prometeo, Buenos Aires.
 - ¹⁰ Schriewer, J. y C. Martínez Valle (2007): “¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo xx”, *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto de 2007.

**POLÍTICAS
EDUCATIVAS
EN LA HISTORIA
ARGENTINA
RECIENTE.
UNA MIRADA DESDE
EL ESTADO**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE.
UNA MIRADA DESDE EL ESTADO**

LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN TIEMPO PRESENTE

Alberto Sileoni

El título elegido para esta breve colaboración en el aniversario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación parece contradecir los fundamentos mismos de la tarea que un brillante conjunto de investigadores lleva a cabo desde hace dos décadas. Por supuesto que esto no es así. Mi elección, muy por el contrario, intenta ser una invitación a recorrer el panorama de nuestra educación actual, restituyéndole, al hacerlo, su carga de historicidad.

En un tiempo en el que hay sectores que tienden a la deshistorización de los procesos sociales, es imprescindible que consideremos nuestra relación con los pasados de nuestro país, especialmente con nuestros pasados educativos, que con todas sus complejidades y contradicciones, nos han constituido.

Consideramos imprescindible reconocer esta dimensión de la historia en los procesos personales y sociales que se desarrollan en el presente. El pensamiento neoliberal reniega del pasado, aunque sin duda lo tiene muy presente a la hora de escoger sus opciones. En efecto, buena parte de sus políticas de ajuste de la economía y de exclusión de las mayorías, por más que sean presentadas bajo la bella máscara de la calidad y la excelencia, tienen una datación muy precisa y son hijas de experiencias históricas concretas. La intención que llevan quienes quieren desgajar a la educación del tronco de la historia y de la política es clara; al borrar su linaje, asocia-

do a experiencias autoritarias, se presentan como portadores de ideas recién estrenadas, sin pasado ni presente, consignas cargadas de puro futuro.

Quienes transitamos la historia política y educativa argentina hace ya varias décadas, como aquellos que hacen de su estudio una actividad profesional, conocemos la importancia de poner las cosas (y las ideas) en su lugar, y para eso es necesario restituir a cada una de ellas a su génesis y desarrollo en la historia social de los argentinos.

En la universidad aprendimos que los hombres estamos hechos de varias dimensiones materiales pero, sobre todo, estamos hechos de historia y que esta era la única dimensión que nos haría perdurables. ¿De qué ideas nos sentimos herederos? ¿Qué muertos recordamos? ¿Cuáles luchas reconocemos como propias? Rodolfo Walsh afirmaba que las clases dominantes siempre procuran que los trabajadores no tengan historia, héroes ni mártires. De ese modo, cada lucha empieza de nuevo, separada de las anteriores, y la experiencia colectiva se pierde.

Por eso afirmamos que sólo aquellos que pueden trascender la visión de inmediatez y entender su realidad y la de su comunidad en términos históricos pueden desplegar la potencialidad del futuro. En esta línea de pensamiento hemos tratado de encauzar nuestras acciones y políticas al frente del Ministerio de Educación de la Nación.

Antes de abordar sintéticamente cuál es el presente desde el cual nos afirmamos para avanzar hacia nuevas conquistas educativas, haremos un breve repaso de nuestro pasado, como un boceto a mano alzada, de una historia muchísimo más compleja.

La historia de la educación argentina hasta nuestros días se enlaza con la de los pueblos de esta tierra, desde 1810 en adelante, e incluso antes, desde los brumosos tiempos virreinales. Esa historia nacional, la que escribieron los que comenzaron a decidir un destino común en aquel mayo de hace 205 años, esa historia de conquistas y desventuras, es la que ilumina el devenir de nuestro sistema educativo. La educación de un país es la resultante de las discusiones, luchas y consensos que se desarrollan en un escenario donde la política y las determinaciones materiales ejercen una indudable primacía. Además, los sucesivos ideales educativos, en tanto productos históricos, no se conciben para siempre; hasta podríamos exagerar afirmando que su razón más profunda es la mutabilidad y el cambio.

Los dos siglos de historia educativa pasada se comprimen en una serie de imágenes potentes y a la vez fugaces. Belgrano, Moreno, Castelli y los hombres de la gesta emancipadora, las escuelas de la Patria y los caudillos, comprometidos en una lucha donde tenía lugar la educación pública, contra lo que afirma cierta historiografía. Sarmiento, desde ya, figura que parece abarcarlo todo, pero también allí Alberdi, sus ideas y sus polémicas.

Hay figuras que resumen épocas, un atajo que los historiadores deben agradecer a la biografía, y que podemos utilizar, siempre que nos mantengamos atentos a ver en cada uno de los grandes personajes, al “hombre en la multitud”. Las multitudes argentinas de las que hablamos eran, a comienzos del siglo xx, a la vez un programa, una incógnita y un problema. Necesarias para fundar la nación, resultaba indispensable organizarlas para ese objetivo, educarlas. Aquel primer proyecto integrador y nacionalizador de las masas inmigratorias llevó, no sin disputas, a una ampliación progresiva de la educación a sectores y territorios hasta entonces impensados.

El primer Centenario fue un momento de balance para la educación nacional. Un relato historiográfico preciso, elaborado básicamente por la elite gobernante del siglo precedente, proporcionó un formato y una épica particular para el aula. Por supuesto, esas masas, objeto de las políticas del estado liberal, no fueron necesariamente dóciles a los mandatos del poder político y económico. Conscientes de sus derechos, dieron batalla por ellos, y una de estas fue precisamente la de construir una educación verdaderamente popular y democrática, en su forma y contenidos. Hay una frase de Julio Barcos de 1927 que puede resumir el sentimiento contestatario de una época; es la que eligió como acápite de su obra *Cómo educa el Estado a tu hijo*: “Felices los pueblos que no transfieren a sus amos la dirección espiritual de sus hijos”¹.

Transcurrían entonces los años de los primeros gobiernos populares y democráticos del siglo xx, cuya figura dominante fue la de Hipólito Yrigoyen. La Reforma Universitaria de 1918 condensó y proyectó más allá de su tiempo y de su espacio muchos de los ideales de regeneración política y renovación pedagógica que aún tienen vigencia.

La educación, la política y la historia, esa tríada que trama en forma permanente el curso de nuestras vidas como educadores, atravesó desde entonces caminos azarosos y contradictorios. A la restauración conservadora de los años treinta, se sucedieron los gobiernos justicialistas que dieron un decidido impulso a la educación popular en todos sus niveles y que, además de lograr índices de alta inclusión educativa, plantearon nuevos desafíos a futuro. Los trabajadores que, por entonces, asumieron por primera vez un papel protagónico en la historia nacional, participando en pie de igualdad en la distribución de la renta nacional, alcanzaron también un masivo acceso a los bienes simbólicos. Lo que hasta entonces era un derecho sólo consagrado en la letra de las leyes, se convirtió —para decirlo en términos de época— en una realidad efectiva. Escuelas industriales, gratuidad de los estudios universitarios, incorporación de estudiantes al sistema educativo, mayor financiamiento y presupuesto.

Sin embargo, y como resultado fatal de los golpes cívicos y militares de 1955, 1963, 1966 y 1976, la sociedad argentina, su economía, sus instituciones y su sistema educativo vivieron años de zozobra y declinación. Las breves primaveras democráticas, especialmente la de 1973, cuando pudieron al fin realizarse elecciones sin proscriptos, se convirtieron en paréntesis fugaces; en ese contexto, los ensayos educativos que quisieron implementarse quedaron trancos y muchos de los que apostaron por ellos pagaron su compromiso con el alto precio de sus vidas. Para siempre, cerca de nuestros corazones, estará Isauro Arancibia, asesinado junto con su hermano minutos después de comenzar el 24 de marzo de 1976, y con ellos, centenares de docentes y estudiantes.

La restauración democrática de 1983, con la presidencia del doctor Raúl Alfonsín, abrió nuevos horizontes, nuevas esperanzas en la conciencia colectiva, y puso al pueblo y a sus gobernantes ante un nuevo desafío educativo. De ese nuevo comienzo nos sentimos herederos, la sociedad argentina y los dirigentes políticos y sociales que hemos gobernado desde entonces. “Con la democracia se educa”, lejos de parecernos una consigna frustrada, expresa un intento de colocar a la educación en el centro de las aspiraciones de una sociedad que obstinadamente quería resurgir del horror.

Tanto los logros alcanzados como las deudas pendientes, y estas en mayor medida, nos invitan a reflexionar sobre este presente, cargado de historicidad y, por eso mismo, de futuro. Los párrafos que siguen podrían considerarse como el prólogo de una biografía colectiva de la que la sociedad argentina debiera enorgullecerse. Esta historia la han escrito millones de maestros y alumnos, familias, la ha escrito la sociedad entera, y se debe ampliar y mejorar en el futuro.

LA RECONSTRUCCIÓN DE LA PATRIA EDUCATIVA (2003-2015)

Desde 2003, por la decisión política de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner, reconstruimos el sistema educativo nacional, luego de la crisis socioeconómica más profunda de nuestra historia. Recuperamos el rol del Estado educador, tratando de superar décadas de reducciones presupuestarias, salarios docentes indignos, deterioro de la infraestructura y fragmentación del sistema. Recuperamos la función pedagógica de la escuela; su corazón dejó de ser el comedor y volvió al aula; combatimos la desigualdad educativa e incluimos a miles de alumnos; reestructuramos el sistema y le dimos cohesión nacional; aprobamos un nuevo ordenamiento legal para la educación argentina; realizamos la mayor inversión educativa de la historia; recuperamos la educación técnica y le dimos su lugar en la

estructura productiva del país. Fortalecimos las universidades nacionales y creamos diecisiete nuevas, para que se constituyan en uno de los motores del desarrollo nacional. En otras palabras, desde 2003 hasta la fecha construimos un presente educativo bajo los principios de igualdad, inclusión y calidad, entendiendo este último no solo como mejoramiento de los aprendizajes, sino como un atributo sistémico e integral.

Tres presidencias y una misma política educativa nos han permitido recuperar la visión de largo plazo. Somos conscientes de que en este presente estamos diseñando y construyendo el futuro. Que los niños y niñas que ingresen a la sala de 3 años en 2015 serán los egresados universitarios de 2035 y que la mayoría de los que egresen de la escuela secundaria este año, la habrán cursado íntegramente utilizando su netbook y siendo acompañados por políticas de justicia, como son la Asignación Universal por Hijo y el programa Progresar; que miles de egresados de las escuelas técnicas tienen hoy mejores posibilidades de inserción ocupacional o de continuar con sus estudios superiores; que nuevos profesionales universitarios realizarán sus carreras sumando su conocimiento al desarrollo nacional, y que muchos jóvenes de los sectores populares serán la primera generación de sus familias en cursar estudios superiores. Quedan muchos problemas por resolver, existen las tensiones propias de las transformaciones y el crecimiento, pero hoy miramos el futuro desde otro lugar. Como sociedad, estamos en condiciones de afrontar los desafíos que nos quedan y de continuar mejorando, en todo sentido, la educación argentina.

Es común escuchar en estos días que la educación se encuentra en crisis; se argumenta que, pese al aumento de la inversión, los chicos no aprenden ni se producen los resultados esperados en términos de mejora de los aprendizajes. Malos docentes, pésimas infraestructuras, carencias de todo tipo, imponen en el discurso de algunos sectores, una sensación de desasosiego inagotable.

Los historiadores de la educación saben que este tipo de diagnóstico no es nuevo, que desde comienzos del siglo xx —por lo menos— la palabra “crisis” aparece de manera recurrente para referirse al estado de la situación educativa. Algunas veces han estado motivados en genuinas preocupaciones por el futuro de nuestros niños y jóvenes estudiantes; otras, son sólo caminos discursivos para evitar confrontar con una realidad que exhibe significativos avances.

Sólo señalaremos algunos elementos que nos permiten afirmar que nuestra educación se encuentra en pleno proceso de crecimiento, en todos los órdenes y en todo el territorio nacional. El 6% de la inversión del PBI en educación no es una cifra abstracta, es un número que ha permitido, entre otras acciones, la construcción de alrededor de 3.000 nuevas escue-

las, 2.000 concluidas y 1.000 más en proceso de licitación y construcción; la distribución de más de 5 millones de netbooks a nuestros estudiantes y docentes, junto con los 90 millones de libros, útiles escolares, becas, entre otros; la organización de coros juveniles, orquestas y laboratorios, y nos detenemos en este punto para evitar una larga enumeración de hechos que con seguridad conocen quienes frecuentan este espacio del conocimiento pedagógico. La historia de la educación explorará y, creemos, valorará este momento que nos ha tocado vivir. La realidad que ciertos sectores, incluida la prensa hegemónica, se empeñan en negar o tergiversar, se hará evidente por la pesquisa honesta de los historiadores futuros. Habrá críticas que serán atendibles; se señalarán aciertos y falencias, pero será imposible ocultar lo realizado en estos años.

Desde 2003 hasta la fecha se enfrentaron y resolvieron muchos de los problemas educativos del país y se comenzó a transitar el camino para resolver otros. La agenda de problemas y desafíos, así como las condiciones materiales y simbólicas para enfrentarlos, son significativamente diferentes a las de la etapa precedente. La última década del siglo xx nos dejó ante un abismo y hasta las preguntas más sencillas acerca del destino colectivo se convirtieron en enigmas. Hoy podemos decir que hemos restaurado el sano devenir histórico de un país normal que pide avanzar más a partir de lo alcanzado.

En todas las épocas hubo ejes clave que ayudaron a pensar los objetivos, las definiciones y el sentido de la educación. El acuerdo social del “para qué” educar ha ido modificándose a lo largo de esta historia de dos siglos y, como no podría ser de otro modo, también en el tiempo presente. El sentido de la educación que hemos propiciado es otro, reconoce deudas con ideales del pasado pero trae el impulso de su propio tiempo: educamos para una sociedad más justa e igualitaria y a la vez respetuosa de la diversidad. Educamos para la memoria, la verdad y la justicia, porque como generación hemos atravesado el horror y debemos cerrar para siempre la posibilidad de volver a él. Educamos para que nuestros niños y jóvenes sean titulares de nuevos derechos educativos, sociales, sexuales, humanos. Jamás llamaríamos “de calidad” a un sistema educativo que no incluya a todos los niños, las niñas y los jóvenes. Jamás haríamos clasificaciones de nuestros jóvenes; son todos nuestros hijos, quizá más aquellos que no todavía no han encontrado su rumbo.

Sabemos que la historia educativa del continente y de la Argentina en particular se halla atravesada por complejas pugnas entre intentos democratizadores, igualitarios, integradores, e intereses autoritarios y excluyentes. Estas tensiones están en la base de nuestro sistema social, económico, político y cultural, por ende, también en nuestro sistema educativo y en las prácticas escolares.

Agradezco la invitación a compartir nuestras ideas en estos días que el pueblo argentino decide sus caminos, en democracia. Queremos ratificar el rumbo y mejorarlo, realizar lo que falta, recordar que no somos neutrales, situarnos en la patria grande americana, sostener la dignidad de la soberanía en todas sus formas y redoblar la lucha bicentenaria por una educación popular, de calidad, para todos y todas, aquella que consolidará nuestro derecho a soñar con un futuro mejor.

Alberto Sileoni. Dedicado originariamente a la educación de adultos desde 1975, desempeñó diversas funciones en el sistema educativo en diferentes jurisdicciones. Fue profesor de la Universidad de Buenos Aires. Fue ministro de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación (2009-2015).

NOTAS

- ¹ Barcos, J. (1927) [2013]: *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*, presentación de Nicolás Arata, Buenos Aires, UNIPE.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de diciembre de 2015, en
«Marcelo Kohan / diseño + broker de impresión»,
Olleros 3951, 2.º piso, oficina 27,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Sociedad Argentina de Historia de la Educación es una institución científica conformada por investigadores e investigadoras de todo el país abocados al estudio de la educación en sus diferentes expresiones históricas. Los intereses que aglutinan a esta comunidad intelectual gravitan en torno a los problemas del pasado, aunque sus preocupaciones nacen también de una incesante inquietud por hacer inteligible nuestro presente histórico y, de un modo singular, por interpretar las ligaduras entre historia, política, cultura y educación.

A veinte años de la fundación de la SAHE, este volumen especial —impulsado desde el *Anuario* y auspiciado por la Organización de los Estados Iberoamericanos— convocó a distintas generaciones de historiadores de la educación a reflexionar, dialogar y realizar un ejercicio de memoria sobre el devenir institucional de esta comunidad, poniendo de relieve la diversidad de enfoques, temas, intereses y apuestas que caracterizan y orientan los trabajos producidos al amparo de este campo de estudios.

